



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



LSPA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

## **Os Museus como Parceiros na Educação e Formação de Adultos Seniores**

**José António de Freitas Campos**

**Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na área de  
especialização de Educação e Formação de Adultos, realizada sob a  
orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de  
Campos Vieira da Silva**

**Julho de 2017**



# **Os Museus como Parceiros na Educação e Formação de Adultos Seniores**

**José António de Freitas Campos**

**Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na área de  
especialização de Educação e Formação de Adultos, realizada sob a  
orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de  
Campos Vieira da Silva**

**Julho de 2017**



## [DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.  
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas  
no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

*José António de Freitas Campos*

Lisboa, 20 de julho de 2017

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a  
designar.

A orientadora,

*Dr.ª Sónia Almeida Silva*

Lisboa, 20 de julho de 2017



## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste estudo só foi possível graças à preciosa intervenção de um grupo de pessoas às quais desejamos deixar aqui o nosso mais elevado reconhecimento:

- À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva pela confiança, compreensão, estímulo, disponibilidade e por ter acreditado no tema desde a 1ª hora.
- Às informantes-chave pela atenção, conselhos e colaboração prestada.

### **Nos Museus**

- Aos Diretores e equipas técnicas dos Museus visitados, pelo interesse manifestado, apoio e facilidades concedidas.

### **Na Associação Sénior Nova Atena**

- A toda a comunidade educativa da Nova Atena, pela atenção e interesse manifestado, muito em especial aos Alunos/Seniores e Professores envolvidos no Estudo pelo seu empenho, cooperação, encorajamento, entusiasmo e pelo que isso representa em termos de ajuda, motivação e solidariedade.

E AINDA:

- À minha mulher e ao meu filho pela paciência, dedicação e incentivos, aos familiares e amigos, pelos convívios e encontros adiados.

## **DEDICATÓRIA**

- Dedicamos este trabalho a todos aqueles que têm vindo, tanto nas Universidades Seniores como nos Museus, a trabalhar em prol do aprofundamento da relação entre aquelas instituições.





*“O Museu é um espelho onde a  
comunidade se olha para  
se reconhecer”.*

Hugues de Varine

*“É verdadeiramente velho o homem  
que pára de aprender, quer  
tenha vinte ou oitenta  
anos”.*

Henry Fonda



# **OS MUSEUS COMO PARCEIROS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS SENIORES**

José António de Freitas Campos

## **RESUMO**

Com esta investigação, que se insere na área de especialização de Educação e Formação de Adultos, pretendeu-se indagar qual o contributo da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores.

Também se pretendeu aprofundar o estudo da relação entre Museus e Universidades Seniores (US) e produzir mais conhecimento no âmbito, quer da ligação entre a Museologia e a Educação, quer da contribuição conjunta destas áreas do conhecimento para a sociedade.

Realça-se as linhas orientadoras do Conselho da Europa para a Educação que têm vindo a proclamar os Museus como instituições educativas e formativas nas suas atividades.

O atual contexto demográfico e social de acentuado envelhecimento em Portugal representa, quer para os Museus, como instituições culturais e espaços não formais e informais de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e da moderna cidadania, quer para as US, consideradas como um bom exemplo da combinação entre escolaridade, consumos culturais, ocupações do tempo e promoção do envelhecimento ativo e da ALV - proporcionando aos mais velhos a possibilidade de aprender ou ensinar -, um elevado potencial e um crescente desafio aos quais as instituições referidas deverão prestar especial atenção.

Este Estudo, centrado nos Museus e nos visitantes adultos seniores, desenvolveu-se no sentido de saber em que medida os Museus podem contribuir para a educação e a formação de adultos seniores de US através da interação, promoção e mediação da educação museológica, o que se afigura de relevante importância pelo contributo que pode dar à comunidade científica e ao saber já existente sobre esta matéria.

O desenvolvimento do Estudo centrou-se em três eixos principais: i) investigação dos contributos que podem ocorrer das relações entre Museus e US como espaços de formação e educação para a construção e implementação de práticas promotoras do processo de educação e formação dos adultos seniores; ii) análise do potencial das parcerias educativas, seu funcionamento e impactos no processo de educação e formação de adultos seniores e na formação de seniores mediadores de educação museológica e iii) análise dos documentos produzidos a nível mundial e a nível nacional relativos às linhas orientadoras museológicas e sobre o papel dos Museus e das US, quer no âmbito do processo educativo e formativo dos adultos seniores, quer para a elaboração das caracterizações daquelas instituições.

Para a concretização desta investigação desenvolvemos um Estudo interpretativo, ‘investigação-ação’, por ser participativo e colaborativo, em conjunto com profissionais de Museus, na formação de alunos/seniores da Associação Sénior Nova Atena (NA), para fazer surgir a figura do mediador sénior de educação museológica. Aplicámos à comunidade da NA – professores e alunos/seniores – questionários; realizámos entrevistas com os mediadores

seniores após os seus desempenhos; efetuámos a recolha de dados de visitas a Museus na perspetiva dos visitantes observadores; procedemos a análise documental; preparámos um documento de proposta de parceria entre US e Museus; e realizámos conversas informais com informantes-chave.

Os resultados desta pesquisa permitiram aferir os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores, o contributo dos Museus no sentido de promover a ALV e o envelhecimento ativo, a indispensabilidade da adoção da educação museológica, a necessidade do estabelecimento de parcerias US/Museus e a emergência de atores educativos e formativos como os mediadores de comunicação museológica sejam eles professores, alunos/seniores ou museólogos.

Os Museus são autênticos recursos educativos cujas potencialidades formativas ainda não estarão a ser devidamente aproveitadas.

**Palavras-Chave:** Educação e Formação de Adultos; Universidades Seniores; Sénior; Museu; Educação Museológica; Mediador de Educação Museológica; Parceria.

# **OS MUSEUS COMO PARCEIROS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS SENIORES**

José António de Freitas Campos

## **ABSTRACT**

With this investigation, inserted in the specialized area of Adult Education and Formation, I intended to search about the contribution of museological practice in the process of education and formation of senior adults.

I also intend to examine thoroughly the study of the relationship between Museums and Senior Universities (SU) and produce more knowledge in the sphere both the link between museology and education and the joint contribution of these areas of knowledge into society. I must stress the guiding lines of the European Council for Education (ECE) which have been considering museums as educatinal and formative institutions in their activities.

The present demographic and social context of pronounced aging in Portugal represents, either for museums as cultural institutions and non-formal and informal places of knowledge Through Life (KTL) and modern citizenship, or for SUs, considered as a good example of the combination of scholarship, cultural consumption, time occupation and promotion of active aging and KTL - affording older people the possibility of learning or teaching - a high potential and an increasing challenge to which the referred institutions must pay special attention.

This study, centered in museums and senior visitors, developed in the way of knowing in which way museums can contribute to the education and formation of senior adults from SUs through interaction, promotion and intervention of museological education, which seems to be of the utmost importance by the contribution it can give to the scientific community to the already existing knowledge about this issue.

The study centered in three main axes: i) investigation of the contributions that can occur from the relationship between museums and SUs as spaces of formation and education for the building and fulfilment of practices promoting the education and formation process of senior adults; ii) analysis of the power of educational partnerships, their working and impacts in the process of education and formation of senior adults and in the formation of senior intermediaries of museological education and iii) analysis of documents produced at worldwide and national levels related to the museological guiding lines and about the role of museums and SUs, both in the sphere of the educatinal and formative process of senior adults and for the working up of the characterization of those institutions.

In order to materialize this investigation I developed an interpretative study, "interpretation-action"; as it was partaken and co-operated together with professionals from museums in the formation of students/seniors of Nova Atena, making to come forth the figure of museological education senior intermediary. I applied to the community of Nova Atena - senior teachers and students - questionnaires. I made interviews with senior intermediaries after their performances; I collected the data of visits to museums from the point of view of the

watching observers; I made the documental analysis; I prepared a document of partnership proposal between SUs and museums; I had informal talks with key informers.

The result of this research allowed to check the benefits of museological practice in the process of education and formation of senior adults, the contribution of museums in the purpose of promoting KTL and active aging, the unavailability of adopting a museological education, the need to establish partnerships SUs/Museums and the need of educative and formative actors as mediators of museological communication, teachers/ students/ seniors or museologists.

Museums are true educative resources whose formative potentialities aren't fairly used yet.

Keywords: Education and Adult Formation; Senior Universities; Senior, Museum, Museological Education, Mediator of Museological Education; Partnership.

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>1- Problema de Investigação.....</b>	<b>7</b>
<b>2- Objetivos.....</b>	<b>7</b>
2.1- Geral.....	7
2.2- Específicos.....	7
2.3- Palavras-Chave.....	7
2.4- Questões de Investigação.....	7
<b>3- Estrutura do Trabalho.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
<b>I. 1- Envelhecimento em Portugal.....</b>	<b>11</b>
I. 1.1- Perspetiva Sociológica.....	12
I. 1.2- Ocupações dos Seniores.....	17
<b>I. 2- Sénior.....</b>	<b>19</b>
I. 2.1- Definição Etimológica e Concetualização.....	20
I. 2.2- Os Seniores e as suas Dificuldades.....	22
I. 2.3- A Educação dos Seniores: Vivências e Aprendizagens nas Universidades Seniores.....	25
I. 2.4- Os Seniores e as Instituições Internacionais.....	27
<b>I. 3- Envelhecimento Ativo.....</b>	<b>29</b>
I. 3.1- Origem.....	29

I. 3.2- Definição.....	30
I. 3.3- Fatores Determinantes.....	31
I. 3.4- Promoção.....	31
I. 3.5- Evolução.....	34
<b>I. 4- Educação e Formação de Adultos.....</b>	<b>36</b>
I. 4.1- Conceito de Educação.....	36
I. 4.2- Educação Permanente e Educação de Adultos.....	41
I. 4.3- Andragogia.....	53
I. 4.3.1- Origem.....	53
I. 4.3.2- Descrição.....	54
I. 4.3.3- Andragogia <i>Versus</i> Pedagogia.....	57
I. 4.3.4- Princípios.....	60
I. 4.3.5- Métodos.....	62
I. 4.3.6- Críticas à Teoria Andragógica.....	64
I. 4.4- A UNESCO e a Educação de Adultos.....	66
I. 4.5- Teorias da Educação de Adultos.....	70
I. 4.6- Processo de Aprendizagem na Fase Adulta.....	71
I. 4.7- Na Perspetiva do Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.....	73
<b>I. 5- Associações/Universidades Seniores.....</b>	<b>78</b>
I. 5.1- Origens.....	79
I. 5.2- Descrição.....	81
I. 5.3- Objetivos.....	86
I. 5.4- Modelos de Funcionamento.....	88
I. 5.5- Evolução.....	89
I. 5.6- Impacto na Comunidade Sénior.....	93
I. 5.7-Críticas às Universidades Seniores.....	95
I. 5.8-Perspetivas Futuras.....	95



<b>I. 6.- Museu.....</b>	<b>97</b>
I. 6.1- Conceito de Museu.....	97
I. 6.2- Contexto Museológico.....	99
I. 6.3- Funções dos Museus.....	101
I. 6.4- Função Educativa dos Museus.....	103
I. 6.5- Museologia.....	105
I. 6.6- Tendências da Prática e Teoria Museológica.....	106
I. 6.7- Relação do Público Sénior com os Museus.....	108
I. 6.8.- Papel dos Museus no Atual Contexto Demográfico.....	111
I. 6.9- A Educação na Museologia.....	112
I. 6.10- Benefícios da Prática Museológica na Educação e Formação de Adultos.....	114
<b>I. 7- Educação Museológica.....</b>	<b>118</b>
I. 7.1- Um Possível Modelo Didático de Educação Museológica.....	119
<b>I. 8- Mediador de Educação Museológica.....</b>	<b>120</b>
I. 8.1- Definição e Historial.....	120
I. 8.2- Formação e Papéis dos Mediadores Durante as Visitas.....	123
<b>I. 9- Parceria.....</b>	<b>125</b>
I. 9.1- Conceito.....	125
I. 9.2- Contexto.....	127
I. 9.3- Potencialidades e Tipos de Parcerias.....	128
<b>Síntese Geral.....</b>	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO.....</b>	<b>131</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>131</b>

<b>II. 1- Metodologia.....</b>	<b>131</b>
II. 1.1- A Investigação em Educação e o Paradigma Qualitativo.....	132
II. 1.2- Opção Metodológica.....	133
II.1.3- Conceito de Investigação-Ação.....	134
II. 1.4- Modalidades de Investigação-Ação.....	138
II. 1.5- Caraterísticas da Investigação-Ação.....	139
II. 1.6- Problemas de Qualidade, Validade e Legitimação da Investigação-Ação.....	140
 <b>II. 2- Participantes.....</b>	 <b>141</b>
II. 2.1- Elementos Pessoais dos Alunos/Seniores Participantes no Estudo.....	142
II. 2.1.1- Situação Face à Família.....	144
II. 2.1.2- Situação Face a este Estudo.....	146
II. 2.1.3- Relação com os Museus.....	147
II. 2.2- Caraterização da Associação Sénior Nova Atena.....	149
II. 2.2.1- Informação de Enquadramento.....	150
II. 2.2.2- Implementação Física da Associação Sénior.....	151
II. 2.2.3- Levantamento da População Sénior, Alunos, Professores e Disciplinas...	151
II. 2.2.3.1- Elementos Pessoais dos Associados.....	151
II. 2.2.3.2- Professores e Disciplinas.....	154
II. 2.2.4- Origem.....	154
II. 2.2.5- Objetivos.....	154
II. 2.2.6- Modelo de Funcionamento.....	155
II. 2.2.7- Evolução.....	155
II. 2.2.8- Impacto na Comunidade Sénior.....	156
 <b>II. 3- Instrumentos e Procedimentos.....</b>	 <b>157</b>
II. 3.1- Análise Documental.....	158
II. 3.2- Questionários.....	161
II. 3.3- Entrevistas.....	166

II. 3.4- Observações.....	170
II. 3.5- Testemunhos dos Participantes nas Visitas aos Museus.....	182
<b>II. 4- Descrição do Processo de Investigação-Ação.....</b>	<b>182</b>
II. 4.1- Papel do Investigador na Investigação-Ação.....	182
II. 4.2- Constituição do Grupo de Seniores Mediadores.....	184
II. 4.3- Visitas aos Museus.....	185
II. 4.4- Recolha de Dados dos Participantes nas Visitas.....	189
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>191</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>191</b>
<b>III. 1- Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Fontes Documentais...</b>	<b>191</b>
<b>III. 2- Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através dos Questionários.....</b>	<b>192</b>
III. 2.1- Alunos/Seniores.....	192
III. 2.2- Professores.....	220
<b>Síntese Geral.....</b>	<b>241</b>
<b>III. 3- Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Entrevistas.....</b>	<b>248</b>
III. 3.1- Mediadores da Associação Sénior Nova Atena.....	250
III. 3.2- Informantes-Chave.....	253
<b>III. 4- Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Observações.....</b>	<b>257</b>
III. 4.1- Síntese Final das Observações.....	258
III. 4.2- Síntese das Análises aos Vídeos.....	267

<b>III. 5- Comparação entre os Dados Obtidos.....</b>	<b>269</b>
<b>III. 6- Parcerias entre Universidades Seniores e Museus.....</b>	<b>274</b>
III. 6.1- Razões para a Implementação de Parcerias.....	274
III. 6.2- Processo da Parceria.....	275
III. 6.3- Uma Estrutura Contratual Possível para a Parceria.....	277
III. 6.4- Exemplo de Atividade.....	278
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>281</b>
1- Preâmbulo.....	281
2- Síntese do Estudo.....	281
3- Limitações e Recomendações.....	300
3.1- Limitações.....	300
3.2- Recomendações.....	301
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>309</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>337</b>

# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I:</b>	Proposta de criação do clube Escola/Museu de Eletricidade.....	3
<b>Anexo II:</b>	Descritivo e objetivos de visitas a dois Museus.....	7
<b>Anexo III:</b>	Descritivo e objetivos das comemorações do dia internacional dos Museus 2016, realizadas nas instalações de um Museu.....	11
<b>Anexo IV:</b>	Descritivo e objetivos do encontro de Universidades Seniores da Região Autónoma da Madeira.....	15
<b>Anexo V:</b>	Categorias do processo EFA beneficiárias da prática museológica.....	23
<b>Anexo VI:</b>	Enunciado da ficha de caracterização dos associados seniores da Nova Atena, observadores de visitas a Museus.....	25
<b>Anexo VII:</b>	Registo da caracterização geral dos associados seniores da Nova Atena, observadores de visitas a Museus.....	27
<b>Anexo VIII:</b>	Um pouco da história e perspetivas futuras da Nova Atena.....	33
<b>Anexo IX:</b>	Questionário aplicado aos alunos/seniores.....	41
<b>Anexo X:</b>	Questionário aplicado aos professores.....	53
<b>Anexo XI:</b>	Guião das entrevistas aos mediadores seniores.....	65
<b>Anexo XII:</b>	Pedido para a realização das conversas informais.....	65
<b>Anexo XIII:</b>	Guião para a recolha de dados das visitas a Museus.....	69
<b>Anexo XIV:</b>	Registo por indicador e visita das respostas dos mediadores às questões fechadas a eles formuladas.....	71
<b>Anexo XV:</b>	Expetativas criadas antes, durante e depois das visitas nas respostas às perguntas abertas.....	77

<b>Anexo XVI:</b>	Registo das análises aos vídeos das visitas filmadas.....	99
<b>Anexo XVII:</b>	Registo dos indicadores de todas as subcategorias da recolha de dados das visitas a Museus.....	103
<b>Anexo XVIII:</b>	Credencial para visita, emitida pela Nova Atena.....	111
<b>Anexo XIX:</b>	Declaração de visita, emitida pela FCSH, para fins académicos.....	113
<b>Anexo XX:</b>	Exemplo de ficha registo da visita a um Museu.....	115
<b>Anexo XXI:</b>	Exemplo de protocolo de entrevista aos mediadores.....	127
<b>Anexo XXII:</b>	Primeira categorização das entrevistas aos mediadores.....	131
<b>Anexo XXIII:</b>	Levantamento de dados das entrevistas aos mediadores.....	135
<b>Anexo XXIV:</b>	Síntese das entrevistas aos mediadores.....	141
<b>Anexo XXV:</b>	Registo dos indicadores das subcategorias das análises aos vídeos das visitas filmadas.....	147

# ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Comparação entre Pedagogia e Andragogia.....	59
<b>Quadro 2:</b> Comparação entre aprendizagem de crianças e de adultos.....	61
<b>Quadro 3:</b> Esquema de um possível modelo didático de utilização dos Museus para fins educativos.....	119
<b>Quadro 4:</b> Registo dos documentos consultados e a instituição/organismo de origem....	159
<b>Quadro 5:</b> Indicadores e categorias dos questionários.....	162
<b>Quadro 6:</b> Categorias e subcategorias das perguntas abertas dos questionários aplicados aos alunos/seniores.....	165
<b>Quadro 7:</b> Categorias e subcategorias das perguntas abertas dos questionários aplicados aos professores.....	165
<b>Quadro 8:</b> Categorias e subcategorias da recolha de dados das visitas a Museus.....	176
<b>Quadro 9:</b> Domínios da subcategoria ‘avaliação da prestação do mediador’ do processo de recolha de dados das visitas a Museus.....	176
<b>Quadro 10:</b> Perguntas fechadas das categorias do processo de recolha de dados das visitas a Museus.....	177
<b>Quadro 11:</b> Ficha registo do protocolo das observações não participantes de visitas a Museus .....	178
<b>Quadro 12:</b> Registo da recolha da opinião dos observadores sobre cada visita.....	178
<b>Quadro 13:</b> Registo, em síntese, por categoria e para todas as visitas realizadas, das respostas dos observadores às perguntas fechadas formuladas.....	179
<b>Quadro 14:</b> Registo, em síntese, por categoria e para todas as visitas, das respostas dos observadores às perguntas abertas formuladas.....	179
<b>Quadro 15:</b> Categorias e subcategorias da recolha de dados dos vídeos das visitas filmadas.....	179
<b>Quadro 16:</b> Registo das análises aos vídeos das visitas filmadas.....	180
<b>Quadro 17:</b> Registo dos indicadores das subcategorias das análises aos vídeos das visitas filmadas.....	180

<b>Quadro 18:</b> Registo dos indicadores da recolha de dados das visitas a Museus.....	181
<b>Quadro 19:</b> Registo das visitas realizadas a Museus.....	188
<b>Quadro 20:</b> Registo por indicador, das frequências relativas das respostas dos alunos/seniores que se revelaram mais significativas ( $\geq 50\%$ de opiniões).....	242
<b>Quadro 21:</b> Registo por indicador, das frequências relativas das respostas dos professores que se revelaram mais significativas ( $\geq 50\%$ de opiniões).....	246
<b>Quadro 22:</b> Registo das categorias e subcategorias das entrevistas realizadas aos mediadores.....	251
<b>Quadro 23:</b> Registo das fases nucleares por categoria do processo da EFA da informante-chave A.....	254
<b>Quadro 24:</b> Registo das fases nucleares por categoria do processo da EFA da informante-chave B.....	255
<b>Quadro 25:</b> Registo das fases nucleares por categoria do processo da EFA da informante-chave C.....	257
<b>Quadro 26:</b> Registo por categoria, das frequências relativas, das respostas dos mediadores às perguntas fechadas e eles formuladas.....	258
<b>Quadro 27:</b> Resultados obtidos a partir dos vários métodos utilizados.....	270



# ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	População residente portuguesa em %, por idade e sexo, nos anos 1981, 1991, 2001 e 2011.....	12
------------------	--	----



# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Pirâmides etárias, Portugal, em 2012 (estimativas) e em 2060 (projeções, por cenários).....	14
<b>Figura 2</b> Fatores determinantes para um envelhecimento ativo.....	31
<b>Figura 3</b> Mapa concetual da andragogia na ótica existencial-humanista.....	57
<b>Figura 4</b> Mapa concetual da Andragogia na perspetiva dos princípios Andragógicos.....	62
<b>Figura 5</b> Mapa concetual da Andragogia na perspetiva de atitudes e técnicas andragógicas.....	64
<b>Figura 6</b> Triangulação dos resultados obtidos a partir das diferentes técnicas utilizadas.....	269



# ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b>	Evolução das UTI's inscritas na RUTIS.....	91
<b>Gráfico 2:</b>	Distribuição por sexos.....	142
<b>Gráfico 3:</b>	Distribuição por idades.....	142
<b>Gráfico 4:</b>	Distribuição por estado civil.....	143
<b>Gráfico 5:</b>	Distribuição por habilitações académicas.....	143
<b>Gráfico 6:</b>	Distribuição por profissão na vida ativa.....	144
<b>Gráfico 7:</b>	Estrutura do agregado familiar.....	144
<b>Gráfico 8:</b>	Número de filhos.....	145
<b>Gráfico 9:</b>	Números de netos dos participantes.....	145
<b>Gráfico 10:</b>	Médias dos números de filhos e de netos dos participantes.....	146
<b>Gráfico 11:</b>	Razões da colaboração neste projeto.....	146
<b>Gráfico 12:</b>	Aspetos mais agradáveis nos Museus.....	147
<b>Gráfico 13:</b>	Aspetos mais desagradáveis nos Museus.....	148
<b>Gráfico 14:</b>	Distribuição por sexos.....	152
<b>Gráfico 15:</b>	Distribuição por idade.....	152
<b>Gráfico 16:</b>	Distribuição por habilitações académicas.....	153
<b>Gráfico 17:</b>	Evolução do número de associados até 2015/2016.....	156
<b>Gráfico 18:</b>	Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Anos de frequência na NA?.....	192
<b>Gráfico 19:</b>	Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Qual a sua idade?.....	193
<b>Gráfico 20:</b>	Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Costuma e gosta de visitar museus?.....	194

<b>Gráfico 21:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Como prefere visitar os Museus?.....	194
<b>Gráfico 22:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quais os Museus visitados?.....	195
<b>Gráfico 23:</b> Média dos Museus visitados pelos alunos/seniores.....	196
<b>Gráfico 24:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que Museus gostaram mais de visitar?.....	196
<b>Gráfico 25:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que Museus gostaram menos de visitar?.....	197
<b>Gráfico 26:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quantas vezes na sua vida de sénior visitou Museus?.....	197
<b>Gráfico 27:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quantas vezes ao longo do último ano a NA o levou a visitar Museus?.....	198
<b>Gráfico 28:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Os seniores frequentam muito os Museus em Portugal?.....	198
<b>Gráfico 29:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Os discentes da NA vão muito a Museus? A NA dá suficientes informações sobre os Museus? Os museus interessam-se pelas matérias da NA?.....	199
<b>Gráfico 30:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que gosta mais mais de fazer nos Museus?.....	200
<b>Gráfico 31:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Como gosta mais de visitar os Museus?.....	201
<b>Gráfico 32:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Gosta de explicações antes e durante as visitas? Gosta de abordar os temas depois das visitas aos Museus?.....	201
<b>Gráfico 33:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Costuma registar informação antes, durante e depois das visitas aos Museus?.....	202
<b>Gráfico 34:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Gosta de brochuras sobre a visita? Prefere ser acompanhado pelos professores durante as visitas?.....	203
<b>Gráfico 35:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Aplica os conhecimentos dos Museus? Eles influenciam o seu processo de educação e formação? Os professores utilizam-nos?.....	204

<b>Gráfico 36:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Onde aplica os conhecimentos adquiridos nos Museus?.....	206
<b>Gráfico 37:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Acha que os Museus e as Universidades Seniores devem ter boas relações? Devem organizar atividades nos Museus? E nas Universidades Seniores?.....	207
<b>Gráfico 38:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Gostaria de ajudar a desenvolver estas atividades?.....	211
<b>Gráfico 39:</b> Posicionamento alunos/seniores face às perguntas: Acha que o envelhecimento ativo traduz uma nova condição do idoso? Adota práticas conformes com o envelhecimento ativo? Acha que o envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos?.....	213
<b>Gráfico 40:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: O envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades? Os museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?.....	215
<b>Gráfico 41:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Concorda com o conceito de aprendizagem ao longo da vida?.....	217
<b>Gráfico 42:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Sente-se motivado para aprender? Tem sentido necessidade para adquirir novas aprendizagens? A promoção da cidadania ativa é objetivo da ALV?.....	217
<b>Gráfico 43:</b> Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?.....	219
<b>Gráfico 44:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Que disciplina(s) leciona?.....	221
<b>Gráfico 45:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Qual a sua idade?	221
<b>Gráfico 46:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: É frequentador assíduo de Museus?.....	222
<b>Gráfico 47:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Que tipo de Museus gosta mais de visitar?.....	222
<b>Gráfico 48:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Como prefere visitar os Museus?.....	223
<b>Gráfico 49:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Quais os Museus visitados?.....	223

<b>Gráfico 50:</b> Média dos Museus visitados pelos professores.....	224
<b>Gráfico 51:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Que Museus gostaram mais de visitar?.....	224
<b>Gráfico 52:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Que Museus gostaram menos de visitar?.....	225
<b>Gráfico 53:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Prepara as visitas previamente?.....	226
<b>Gráfico 54:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Regista Informação longo das visitas?.....	226
<b>Gráfico 55:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Faz sínteses analíticas depois das visitas?.....	227
<b>Gráfico 56:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Quantas vezes, ao longo do último ano letivo, levou os seus seniores/alunos a visitar museus?.....	227
<b>Gráfico 57:</b> Posicionamento dos professores, face à pergunta: Os seniores vão muito aos Museus em Portugal?.....	228
<b>Gráfico 58:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Os seniores da NA vão muito a Museus em Portugal? Costuma dar informações sobre os Museus? Estes interessam-se pelas matérias da NA?.....	228
<b>Gráfico 59:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Que gosta mais de fazer nos Museus?.....	229
<b>Gráfico 60:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Gosta de explicações antes e durante as visitas? Gosta de abordar os temas depois das visitas aos Museus?.....	230
<b>Gráfico 61:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Costuma registar informação antes, durante e depois das visitas aos Museus?.....	231
<b>Gráfico 62:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Gosta de brochuras sobre a visita? Costuma acompanhar os alunos nas visitas?.....	231
<b>Gráfico 63:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Aplica os conhecimentos dos Museus? Eles influenciam a sua docência e são utilizados nas aulas?.....	232



<b>Gráfico 64:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que as Universidades Seniores e os Museus devem ter boas relações? Devem organizar atividades conjuntas? Nas US ou nos Museus?.....	233
<b>Gráfico 65:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que os museólogos devem participar na conceção e acompanhamento das visitas?.....	235
<b>Gráfico 66:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que se devem produzir dossiers pedagógicos de apoio às visitas? Gostaria de ajudar a desenvolver estas atividades?.....	236
<b>Gráfico 67:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que o envelhecimento ativo traduz uma nova condição do idoso? Adota práticas conformes com o envelhecimento ativo? Acha que o envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social dos idosos?.....	237
<b>Gráfico 68:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: O envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades? Os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?.....	238
<b>Gráfico 69:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Concorda com o conceito de aprendizagem ao longo da vida?.....	239
<b>Gráfico 70:</b> Posicionamento dos professores face às perguntas: A promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV? As práticas dos seniores seus alunos na NA estão de acordo com o conceito da ALV? A ALV está subjugada a finalidades profissionais e económicas e não de promoção do bem-estar e felicidade do adulto?.....	240
<b>Gráfico 71:</b> Posicionamento dos professores face à pergunta: Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?.....	240



# ÍNDICE DE SIGLAS

AEEASG	- Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações
ALV	- Aprendizagem ao Longo da Vida
AS	- Associação Sénior
ASNA	- Associação Sénior Nova Atena
CCE	- Comissão das Comunidades Europeias
CD	- Compact Disc
CDI	- Centro de Documentação e Informação
CE	- Conselho Europeu
CEE	- Conselho da Europa para a Educação.
CMO	-Câmara Municipal de Oeiras
CNO	- Centro de Novas Oportunidades
CONFINTEA	- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CRVCC	- Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGPC	- Direção-Geral do Património Cultural
EA	- Envelhecimento Ativo
EFA	- Educação e Formação de Adultos
EM	- Educação Museológica
FCG	- Fundação Calouste Gulbenkian
FCSH	- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
GAM	- Grupo para a Acessibilidade nos Museus
ICOM	- Conselho Internacional de Museus
INE	- Instituto Nacional de Estatística
IPM	- Instituto Português de Museus
IPSS	- Instituição Particular de Solidariedade Social
LQMP	- Lei-Quadro dos Museus Portugueses
MAI	- Museums Association de Inglaterra
MNAA	- Museu Nacional de Arte Antiga
NA	- Nova Atena
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS	- Organização Mundial de Saúde

ONU	- Organização das Nações Unidas
PIAAC	- Programme for the International Assessment for Adult Competencies
RAM	- Região Autónoma da Madeira
RCAAP	- Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RPM	- Rede Portuguesa de Museus
RUTIS	- Rede de Universidades da Terceira Idade
SPSS	- Statiscal Package for the Social Sciences
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
US	- Universidades Seniores
UTI	- Universidade da Terceira Idade
UTI's	- Universidades da Terceira Idade

# **INTRODUÇÃO**



# INTRODUÇÃO

As razões mais determinantes da escolha do tema deste trabalho de investigação remontam aos anos noventa do século XX, fruto de questionamentos e inquietações então formuladas, de constatações adquiridas, de participação em projetos de ligação da Escola ao meio envolvente, de atividades no âmbito da então ‘Área-Escola’ e na sequência da assunção do nosso reconhecimento das enormes potencialidades educativas e formativas de que os Museus são detentores.

Com efeito, logo após a inauguração de um Museu localizado numa das freguesias do concelho de Lisboa, apresentámos, em 1993, na qualidade de docente de uma escola pública sediada na mesma freguesia do Museu, uma proposta (ver anexo I) para a criação de um clube Escola/Museu, centrado nos interesses dos alunos, contributo fundamental para a institucionalização da relação entre as duas entidades.

A partir de então dinamizámos um conjunto de iniciativas que conduziram à celebração, em 1998, de um protocolo de cooperação entre as duas instituições.

Mais tarde, em 2001, este exemplo de cooperação viria a constituir o tema de investigação da nossa dissertação de Mestrado, a que foi dado o título de ‘Parceria Escola – Museu: para criação de um centro de recursos interativos e promoção da educação museológica’.

Decorrente desta investigação e em função da nossa vontade em estudar, conhecer, refletir, estruturar, ampliar a problemática do Estudo e saber o seu alcance, tomámos a decisão de frequentar este curso de Doutoramento.

Como consequência da frequência, no 1º semestre do curso de Doutoramento, do Seminário Educação e Formação de Adultos e atendendo às atuais tendências demográficas e sociais do envelhecimento no nosso país, pareceu-nos que a continuidade da investigação se impunha, face ao atual contexto sociológico, ampliada pelo exercício da nossa ação docente, em regime de voluntariado, em Universidades Seniores.

Deste modo correspondemos ao desejo de aprofundar o estudo e à produção de mais conhecimento no âmbito da relação entre Museologia e Educação e da contribuição conjunta destas áreas do conhecimento para a sociedade.

Para além disso, este estudo, ao procurar saber em que medida os Museus podem contribuir para a educação e a formação de adultos seniores de US através da interação,

promoção e mediação da educação museológica, visa investigar uma temática – relação entre Museus e US enquanto entidades promotoras do processo de educação e formação de adultos seniores - que se nos afigura de relevante importância pelo contributo que pode dar à comunidade científica e ao saber já existente sobre esta matéria.

O desenvolvimento do Estudo centra-se em três eixos principais: i) investigação dos contributos que podem ocorrer das relações entre Museus e US, como espaços de educação e formação para a construção e implementação de práticas promotoras do processo de educação e formação dos adultos seniores; ii) análise do potencial das parcerias educativas, seu funcionamento e impactos no processo de educação e formação de adultos seniores e na formação de seniores mediadores de educação museológica e iii) análise dos documentos produzidos a nível mundial e a nível nacional relativos às linhas orientadoras museológicas e sobre o papel dos Museus e das Universidades Seniores, no âmbito do processo educativo e formativo dos adultos seniores e para a elaboração das caracterizações daquelas instituições.

Entre esses documentos destaque para os provenientes da Mesa Redonda de Santiago do Chile realizada em 1972, onde foi discutido o conceito de ‘Museu integral’ ao serviço do desenvolvimento da sociedade (Chagas, 1996,) e da Declaração de Québec, Canadá, datada de 1984, que teve por objetivo apresentar os princípios básicos para uma nova museologia (Moutinho, 1989).

Para a concretização deste Estudo participámos, em conjunto com profissionais de Museus, na formação dos alunos/seniores para fazer surgir a figura do mediador sénior de educação museológica; aplicámos à comunidade de uma Associação Sénior – professores e alunos/seniores – questionários; realizámos entrevistas com os mediadores seniores após os seus desempenhos; efetuámos a recolha de dados de visitas a Museus na perspetiva dos visitantes observadores; procedemos a análise documental e preparámos um documento de proposta de parceria entre Museus e Universidades Seniores. Finalmente, realizámos conversas informais com informantes-chave, mais precisamente com uma docente universitária de Museologia, com uma docente voluntária de uma AS e com uma técnica coresponsável pelos serviços educativos de um dos Museus visitados.

Assim, a investigação desenvolvida corresponde a um estudo interpretativo, ‘no âmbito de investigação-ação’, por ser participativa e colaborativa, respeitando as características enunciadas por Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999).

Porque o tema proposto suscita-nos interesse pessoal e também porque através desta investigação procurámos inovar o saber já existente, esteve assegurada a sua pertinência, sendo



também exequível porque é questionável, comprovável empiricamente e acessível à informação.

A relevância também tem a ver com: i) o passado da AS, participante neste estudo, na promoção da educação e formação de adultos; ii) a ação do Museu como espaço de educação não-formal; e iii) as linhas orientadoras da CEE proclamando os Museus como instituições a privilegiar pelas instituições educativas e formativas nas suas atividades.

Outros aspetos demonstradores da relevância relacionam-se com as atuais tendências demográficas e sociais do envelhecimento. Com efeito, segundo os resultados dos Censos de 2011 (INE, 2011), em Portugal, cerca de 19% da população total tem 65 ou mais anos, significando um crescimento de 19% em relação à década anterior, confirmando a dinâmica de envelhecimento da população, o que implica que “Portugal seja o 10º país com maior percentagem de idosos e o 14º com maior índice de envelhecimento” (Marques, 2014, p. 3).

Este contexto demográfico e social representa para os Museus portugueses um elevado potencial e um crescente desafio aos quais deverão prestar especial atenção.

Urge estabelecer e maximizar uma relação eficaz e duradoura dos Museus com essa população, a qual vai ter um peso crescente entre as suas audiências, pois o aumento do seu tempo livre depois da reforma e a necessidade de o ocupar com atividades que proporcionam o convívio, o divertimento, mas também novos conhecimentos e desafios assim o justificará.

Por outro lado, também o aumento da escolaridade espera-se que reforce a prática de consumos culturais e formas de ocupação do tempo livre, que porventura têm ainda uma expressão embrionária, mas que terão tendência a tornar-se mais expressivos. Isto significa que os Museus, mesmo não fazendo nada neste sentido, serão confrontados com a procura por parte de visitantes seniores mais informados e mais exigentes, procura em relação à qual, se os Museus apresentarem uma oferta de qualidade, poderão construir uma relação que afigurar-se-á benéfica para ambas as partes.

Imputamos de relevante o protagonismo dos Museus, como instituições culturais e espaços não formais e informais da ALV e da moderna cidadania, poderem proporcionar aos seniores a oportunidade de interagir, de se expressar, de conviver, de participar em novos desafios e de adquirir novos conhecimentos em prol do seu processo de educação e formação.

Desse modo, os Museus podem contribuir no esforço da sociedade para um envelhecimento ativo, socialmente proporcionador de melhor qualidade de vida e que passará pela reformulação das redes de solidariedade e de sociabilidade, mesmo nas idades mais avançadas, o que constitui uma base importante de interação com os Museus.

Acresce que as Universidades Seniores são consideradas como um bom exemplo da combinação entre escolaridade, consumos culturais, ocupações do tempo e promotoras do envelhecimento ativo dado que os seniores são protagonistas de ações muito diversificadas como alunos, professores, dirigentes, agentes de cidadania, guias em Museus e voluntários noutras instituições. Estas Universidades surgiram com o objetivo de promover o convívio entre os seniores, combater a exclusão social e proporcionar aos mais velhos a possibilidade de aprender ou de ensinar (Almeida, 2011; Ferreira, 2012).

Desde o final da década de 90 do século XX que o crescimento das US não tem cessado, existindo em 2013, segundo dados da RUTIS, 245 universidades espalhadas pelo país envolvendo 35 000 alunos (Jacob, 2013), contrastando com o encerramento de muitas escolas do sistema público de ensino.

Este estudo também é pertinente para fazer face a preocupações de diversa índole tais como:

- 1- Evitar US desumanizadas estabelecendo relações fascinantes de acordo com o imaginário coletivo no âmbito da relação com os Museus.
- 2- Intensificar o interesse da comunidade educativa pelos Museus como recurso educativo, contribuindo para a criação do hábito daquela em orientar-se para processos de educação e formação de adultos pela ação dos Museus.
- 3- Motivar a aquisição por parte dos seniores de competências nos domínios das novas formas de comunicação, da capacidade de iniciativa e do trabalhar em grupo.

Cremos que o estudo é relevante, na medida em que através dele refletimos sobre a forma como a investigação deve aproveitar os saberes já existentes, a propósito da relação Universidades Seniores/Museus, para que, inovando-os, possa sugerir outras formas de atuação conducentes ao estabelecimento de parcerias efetivas entre eles, tornando-os parceiros no processo de educação e formação de adultos seniores.

As intenções de trabalho e desenvolvimentos descritos nesta tese corresponderam, entre outras, às finalidades do Seminário Educação e Formação de Adultos ministrado no 1º semestre do curso de Doutoramento, bem como às aprendizagens adquiridas.

# **1- Problema de Investigação**

Em que medida os Museus podem contribuir para a educação e a formação de adultos seniores de Universidades Seniores através da interação, promoção e mediação da educação museológica.

## **2- Objetivos**

Estabelecemos para este estudo os seguintes objetivos geral e específicos:

### **2.1- Geral**

Contribuir para a integração dos Museus no processo de educação e formação de adultos de Universidades Seniores.

### **2.2- Específicos**

- 1 - Conhecer o papel dos Museus no processo de educação e formação de adultos seniores.
- 2 - Valorizar os Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação de adultos seniores.
- 3 - Colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos seniores.
- 4 - Estimular nos adultos seniores o hábito e o gosto de visitar os Museus.
- 5 - Estreitar as relações entre Museus e Universidades Seniores.
- 6 - Criar a figura de “mediador sénior de comunicação museológica”.
- 7- Promover a educação museológica.

### **2.3 - Palavras-Chave**

Educação e Formação de Adultos; Universidades Seniores; Sénior; Museu; Educação Museológica; Mediador de Educação Museológica; Parceria.

### **2.4 – Questões de Investigação**

Para a realização deste estudo as grandes questões orientadoras foram:

- 1- Como assegurar a promoção da educação museológica?

- 2- Como se poderá processar o estabelecimento de parcerias entre Museus e Universidades Seniores no âmbito do processo da educação e formação de adultos seniores?
- 3- Que benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores?
- 4- Qual poderá ou deverá ser o contributo dos Museus no sentido de promover o envelhecimento ativo?
- 5- Qual poderá ou deverá ser o contributo dos Museus no sentido de promover a aprendizagem ao longo da vida?
- 6- Que plano para a formação do mediador sénior de comunicação museológica?
- 7-Que razões para a criação de Museus?

### **3 – Estrutura do Trabalho**

Esta tese está organizada em três capítulos: I - Fundamentação Teórica; II - Metodologia; III - Análise e Discussão dos Resultados e Documento de Parceria. Existe também um ponto final destinado às Conclusões.

O primeiro capítulo - enquadramento teórico - contempla nove conceitos essenciais e nele apresentamos as definições e caracterizações de: envelhecimento, sénior, envelhecimento ativo, educação e formação de adultos, Museu, educação museológica, parceria, mediador e mediação.

Para a caracterização do envelhecimento em Portugal adotámos a perspetiva sociológica e, com base num estudo realizado junto da população portuguesa de idade igual ou superior a 50 anos e para uma amostra constituída por mil indivíduos, referenciámos indicadores de como os mesmos vivenciam o envelhecimento e qual a sua participação em atividades de lazer e de tempos livres (culturais, sociais, expressivas, físicas e instrumentais), em âmbitos muito diversificados, realizadas em contexto individual ou coletivo. Em relação ao conceito de sénior, para além da sua análise, referenciamos o seu papel na sociedade contemporânea, articulando-o com outros conceitos que lhe estão associados como sejam: idoso, velho, velhice, envelhecimento e terceira idade. Relativamente ao envelhecimento ativo, aprofundamos a análise dos fatores que mais o determinam, a questão da coesão social as respetivas áreas de intervenção e o propósito de construção da sociedade para todas as idades. Apresentamos, ainda, as definições de educação de adultos e de educação permanente, o conceito de andragogia, comparando-o com o de pedagogia, as orientações da UNESCO para com a

educação de adultos, as teorias dessa educação e o processo de aprendizagem na fase adulta na perspetiva da ALV.

No que diz respeito às Associações/Universidades Seniores realçou-se, principalmente, as suas origens, história, objetivos, modelos de funcionamento, evolução, impactos na comunidade sénior, lacunas, perspetivas futuras e, não sendo consensual a utilização da terminologia universidade e associação sénior, optámos por utilizar as duas no título deste capítulo.

Quanto ao conceito de Museu, para além da respetiva definição fizemos uma breve referência ao atual contexto museológico nacional, às funções dos Museus, muito em especial, à função educativa, à museologia, às tendências da prática e teoria museológica, a estudos sobre a relação do público sénior com os Museus, ao papel dos Museus no atual contexto demográfico e aos benefícios da prática museológica na educação e formação de adultos seniores.

A propósito do conceito de mediação e de mediador fizemos uma incursão pelo seu historial e procurámos conhecer a origem da mediação, bem como apresentar alguns apontamentos de como a Ciência da Informação, a Comunicação e a Educação os abordam. Fizemos também referência à problemática da formação e aos papéis dos mediadores.

Finalmente, no caso específico da parceria procedemos à definição do conceito e a uma breve referência sobre tipos de parceria, à influência do contexto e às potencialidades que as parcerias detêm.

No segundo capítulo procuramos justificar e caraterizar o tipo de abordagem adotada e a opção metodológica escolhida. Para tal, aprofundamos o paradigma qualitativo na vertente da opção de investigação-ação, caraterizando-a com recurso às suas modalidades, às suas caraterísticas práticas e aplicadas, centradas na resolução de casos reais e seus problemas de qualidade, validade e legitimação. Procedemos à caraterização dos participantes e da instituição sénior a que pertencem, à descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados e do processo de investigação-ação.

O terceiro capítulo contempla a realização das análises de conteúdo e estatística dos dados recolhidos acrescido do contributo dos questionários para a triangulação dos dados, combinando a análise quantitativa com a análise qualitativa, e a discussão e apresentação dos resultados obtidos com os métodos de recolha de dados utilizados. Para o tratamento dos dados utilizou-se o *software* SPSS versão 24 e para a apresentação e análise dos dados foram construídos gráficos, um por cada pergunta, com recurso à folha de cálculo EXCEL2013. Neste capítulo, faz-se, ainda, a apresentação das razões que justificam o estabelecimento de parcerias

entre US e Museus, do processo da parceria (com a descrição das diligências por nós efetuadas no sentido de ser celebrada uma parceria entre a NA e um Museu), de uma estrutura contratual possível para a parceria a subscrever e apresenta-se um exemplo de atividade.

No último ponto, apresenta-se uma breve síntese do estudo após o que se procede à apresentação das conclusões por cada uma das respetivas questões de investigação. Para finalizar apresentamos recomendações, limitações deste trabalho e algumas considerações finais que poderão representar uma contribuição para um melhor entendimento da problemática em estudo.

O trabalho foi escrito de acordo com o mais recente acordo ortográfico e tendo por base as normas APA (American Psychological Association).

# **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **I. 1- Envelhecimento em Portugal**

Optámos por iniciar a abordagem a esta questão privilegiando as análises sociológicas.

Segundo Carrilho e Gonçalves (2004), o envelhecimento é o fenómeno mais relevante do século XXI nas sociedades desenvolvidas. Assim, não nos surpreende que este fenómeno atraia o interesse de um número cada vez maior de investigadores (Cabral & Ferreira, 2013; Ferreira, 2012; Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva & Cabral, 2013; Rosa, 2012).

A designação envelhecimento, fenómeno universal, natural e contínuo que não tem um início preciso é um processo individual, já que a pessoa pode fazer muito para ser agente do seu próprio envelhecimento positivo. Este decorre ao longo da vida humana tendo a ver com condições genéticas, biológicas, sociais e psicológicas englobando “dois conceitos diferentes: o envelhecimento individual, que remonta a tempos imemoriais, e o envelhecimento colectivo, conceito mais recente – não tem mais de dois séculos de existência” (Rosa, 2012, p. 19).

O envelhecimento individual é parte integrante do nosso dia-a-dia, podendo “distinguir-se duas situações: o envelhecimento cronológico e o envelhecimento biopsicológico” (idem, p. 19).

Por outro lado, o envelhecimento coletivo, como um resultado simultâneo da descida de natalidade, do aumento da longevidade e da forte emigração das décadas de 1960 e de 1970, começou desde então a manifestar-se (Ferreira, 2012). Segundo Rosa (2012, p. 22), este envelhecimento “inclui o envelhecimento demográfico (ou da população) e o envelhecimento societal (ou da sociedade)” devendo, portanto, “ser analisado em função de duas perspetivas: a pessoa e a sociedade” (Pocinho, 2014a, p. 4). Sendo inevitável este processo enquanto se mantiverem aqueles fatores, tem vindo todavia a ser marcado pela acentuada tendência demográfica do envelhecimento da população.

A mudança de capacidades imposta pelo processo de envelhecimento não é unidirecional, nem universal, nem irreversível, havendo algumas capacidades que se deterioram, outras que se mantêm e inclusive algumas são enriquecidas, num universo humano de evolução diversificada (Magalhães, 2011).

A complexidade e pluralidade de aspetos que envolvem a área do envelhecimento, revestindo-a de importância interdisciplinar no universo académico-científico, demandam um esforço multiprofissional para atender às questões que emergem (Leão, 2008).

No âmbito deste estudo vamos considerar, fundamentalmente, o envelhecimento demográfico, fenómeno social das sociedades ocidentais contemporâneas, por ser aquele a partir do qual é mais fácil proceder ao estudo global do impacto do envelhecimento junto do público-alvo das US e dos seniores beneficiários, pela ação dos Museus, no seu processo de educação e formação.

Adotaremos um novo paradigma de contemplação do potencial do envelhecimento para identificar vias de modificação da visão tradicional, a qual era simultaneamente negativa e preconceituosa.

### I. 1.1- Perspetiva Sociológica

Numericamente, segundo os resultados dos Censos de 2011 (INE, 2011b), em Portugal a população com 65 ou mais anos de idade é formada por 2,023 milhões de pessoas, o que representa cerca de 19% da população total, percentagem superior à população jovem, a qual com 14 e menos anos representa cerca de 15%. O número da população com 65 ou mais anos traduz um crescimento de 19% em relação à última década, confirmando a dinâmica de envelhecimento da população, o que constitui um fator que define já a sociedade contemporânea.

Precisamente na tabela 1 apresentam-se os dados do INE (2011b), que traduzem a evolução da população total de Portugal no período 1981-2011.

Censos	0 - 14 anos			15 – 24 anos			25 – 64 anos			≥ 65 anos		
	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher
<b>1981(%)</b>	25,5	27,0	24,1	16,6	17,3	15,9	46,5	46,1	46,9	11,4	9,6	13,1
<b>1991(%)</b>	20,0	21,2	18,9	16,3	17,1	15,6	50,1	49,9	50,2	13,6	11,7	15,4
<b>2001(%)</b>	16,0	17,0	15,1	14,3	15,0	13,6	53,3	53,7	52,9	16,4	14,3	18,4
<b>2011(%)</b>	14,9	15,9	13,9	10,8	11,5	10,2	55,1	55,7	54,5	19,1	16,8	21,3

Tabela 1- População residente portuguesa em %, por idade e sexo, nos anos 1981, 1991, 2001 e 2011  
Fonte: INE (2011b): Censo 2011, resultados provisórios, Portugal.

Constata-se que, enquanto o grupo mais jovem (0-14 anos) passou de cerca de 25% da população portuguesa em 1981 para cerca de 15% em 2011, o grupo dos mais idosos (com 65 ou mais anos) passou de 11,4% da população em 1981 para cerca de 19% em 2011.



Deste modo, as alterações explícitas, nesta tabela, da estrutura demográfica no período em questão, evidenciam uma redução da população jovem e o aumento da população idosa, traduzindo um envelhecimento populacional acentuado com todas as suas consequências.

O censo de 2011 mostra o aumento da população da terceira idade, em ambos os sexos, e a diminuição da população mais jovem.

Com efeito, a evolução da taxa de natalidade e do índice de envelhecimento no nosso país traduzem esse envelhecimento da população. Concretamente, enquanto em 1960, Portugal apresentava a mais alta taxa da Europa, em 1999 já possuía um valor abaixo da média e em 2011 era de 9,2% (INE, 2012).

Por outro lado, quanto ao índice de envelhecimento (número de idosos por cada 100 jovens), em 1972 era 34% e em 1998 passou para 90,3% (Pinto, 2008). Em 2011, era de 126,6% para ser de 129% em 2014 (INE, 2012). Finalmente estima-se que em 2060 seja de 307% (INE, 2009).

Igualmente é também digno de menção o facto de, em 2001, a percentagem dos idosos (16,4%) ter ultrapassado a dos jovens (16%) (INE, 2011b; Pinto, 2008).

Notória é, igualmente, a presença maioritária de mulheres (21,3%) no grupo etário dos 65 e mais anos, único grupo onde isso acontece, relativamente ao número dos homens do mesmo grupo (16,3%), evidenciando a ‘feminização’ do envelhecimento, que se tem vindo a manifestar em Portugal desde 1900.

De acordo com Marques (2014, p. 3), “estima-se que em 2020, 25% da população mundial tenha mais de 50 anos e, só em Portugal, cerca de 20% terá mais de 65 anos”.

Considerando algumas projeções demográficas, no futuro, esta dinâmica tenderá a acentuar-se. Com efeito, segundo as projeções de Magalhães (2002), a população com idade superior ou igual a 65 anos deverá ser superior a 30% no ano de 2050. Também segundo as projeções de população residente 2012-2060 do INE (2009, p. 1):

A população residente em Portugal tenderá a diminuir até 2060, em qualquer dos cenários de projeção. No cenário central a população diminui de 10,5 milhões de pessoas, em 2012, para 8,6 milhões de pessoas, em 2060.

Para além do declínio populacional esperam-se alterações da estrutura etária da população, resultando num continuado e forte envelhecimento demográfico.

Assim, entre 2012 e 2060, o índice de envelhecimento aumenta de 131 para 307 idosos por cada 100 jovens, no cenário central. Nesse mesmo período e cenário, o índice de sustentabilidade potencial passa de 340 para 149 pessoas em idade ativa por cada 100 idosos.

Ainda segundo os Censos 2011 (INE, 2011b), Portugal regista um índice de longevidade de 79,20 anos (80,57 para as mulheres e 74,0 para as homens).

As projeções para 2050 apontam para um aumento significativo da esperança média de vida à nascença de 81 anos, sendo de 84,1 para as mulheres e de 77,9 para os homens (Programa de ação do AEEASG, 2012).

Na Figura 1 podemos observar as tendências destas projeções, através das pirâmides etárias da população residente em Portugal para os anos 2012 (estimativas) e 2060 (projeções, por cenários), de acordo com o INE (2009, p. 14).

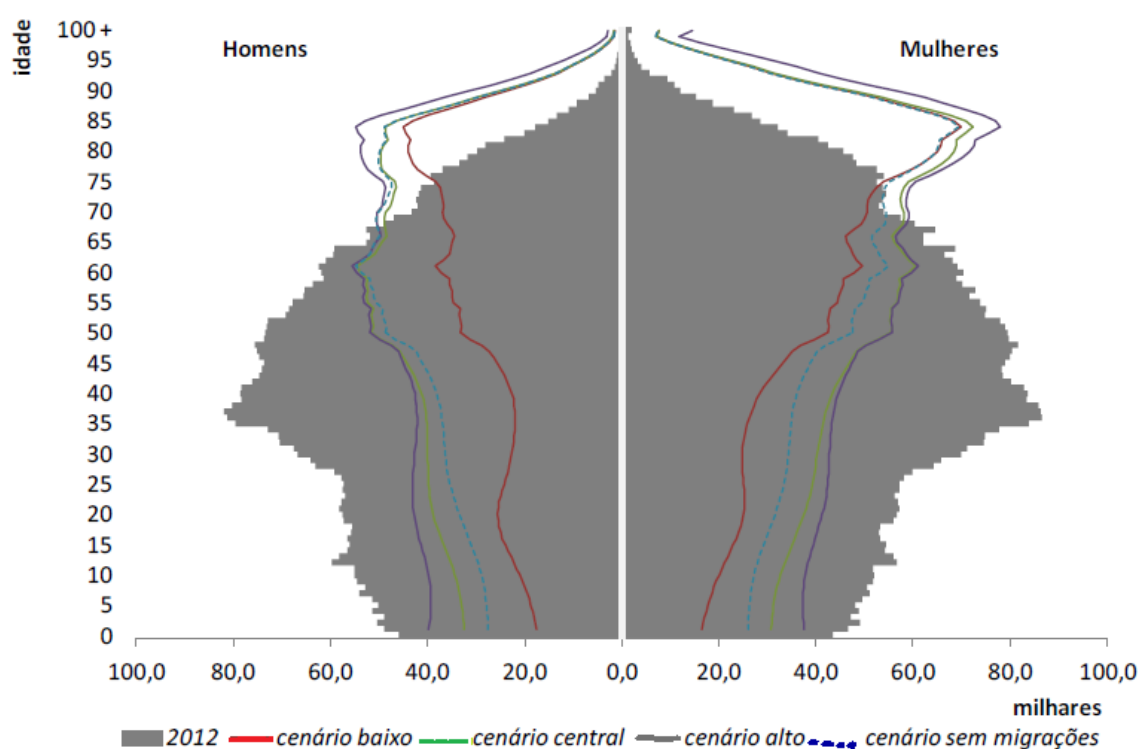


Figura1- Pirâmides etárias, Portugal, em 2012 (estimativas) e em 2060 (projeções, por cenários).  
Fonte: INE (2009): Censos de população, estimativas e projeções de população residente

Constata-se que não só as bases das pirâmides serão mais reduzidas, para todos os cenários, devido à diminuição da população jovem, como se reduzirá a população com menos de 65 anos. Atualmente, as classes etárias mais numerosas são as de transição entre os 30 e os 40 anos de idade.

A confirmarem-se estas projeções, em 2060 as classes etárias mais numerosas serão constituídas por pessoas acima dos 80 anos, sendo que nestas idades o número de mulheres, que têm uma esperança de vida superior, suplantará largamente o número de homens, ficando as pirâmides empoladas no topo, nas idades mais avançadas.

Até 2060, o número de idosos aumentará e suplantará largamente o de jovens, encurtado pela baixa natalidade: a relação será de mais de três idosos por cada jovem,

Para a realização das projeções, o INE adotou quatro cenários diferentes – alto, central, baixo e sem migrações -, combinando diversas hipóteses de evolução da fecundidade, da mortalidade e dos movimentos migratórios.

Por exemplo, o cenário central estipula que, em 2060, as mulheres terão em média 1,55 filhos e que a esperança de vida à nascença será de 84,2 anos para os homens e de 89,9 anos para as mulheres. O saldo migratório será positivo e de 19 493 indivíduos, anualmente, a partir de 2035 (INE, 2009).

Segundo os Censos de 2011 (INE, 2011b), a maioria dos seniores vive sozinho ou com outros idosos (60% dos seniores; 12% da população) e concentram-se nas grandes cidades, 25% em Lisboa e Vale do Tejo, 31% na região do Norte e 26% a residir no Centro, tornando mais evidente a emergência de novas condições de envelhecimento das pessoas com mais de 65 anos.

De facto, viver mais tempo implica aumentar a probabilidade de ficar sozinho, o que além de não fomentar o alargamento das redes sociais, parece promover um certo fechamento deste grupo etário sobre si mesmo.

Deste modo, a par do afastamento do mercado de trabalho, o grupo de 65 ou mais anos pode ser representado como um grupo de idade centrado em si mesmo, cada vez com menos filhos, com estilos de vida distintos de outros grupos etários e constituindo um segmento muito diversificado em termos de capacidades físicas e intelectuais, existindo pessoas condicionadas por situações de pobreza, incapacidade, isolamento e/ou doença (Ferreira, 2012; Programa de ação do AEEASG, 2012; Rosa, 2012; Simões, 2006).

Outra consequência é que será grande a necessidade dos seniores se sentirem úteis e ativos na sociedade e na sua comunidade, bem como de preencherem o seu elevado tempo livre de uma forma mais conforme com esses desideratos (Ferreira, 2012; Simões, 2006).

Outra implicação tem a ver com o facto da extensão da longevidade, acrescida do ‘envelhecimento dos envelhecidos’, fazer com que o grupo acima de 85 anos, da chamada grande idade, revele já uma taxa de crescimento acima da do grupo de 65 ou mais anos, ou seja, os idosos além de mais numerosos são também cada vez mais velhos. Dados publicados pelas Nações Unidas apontam no mesmo sentido, ao indicarem para a existência, entre nós, de 300 pessoas em 2001 com 100 ou mais anos, prevendo-se que esse número, em 2025, ascenda aos 1 800 e, em 2050, seja de 6 400 pessoas (Programa de ação do AEEASG, 2012).

Como é óbvio, esse aumento do grupo da grande idade implica mudanças radicais do quadro de vida, presente e futuro, em termos do estado de saúde, da participação na vida coletiva e social, exigindo novos comportamentos, expectativas, estilos de vida e valores.

No entanto, também representa um fenómeno positivo, resultado de conquistas civilizacionais, testemunhando os progressos realizados pela humanidade em vários domínios, sejam sociais, económicos e biomédicos, associado a uma melhoria das condições de vida das populações, significando também uma oportunidade para reimaginar a sociedade.

Por outras palavras, maior longevidade não é um fatalismo ou uma ameaça, representando ‘uma vitória da humanidade’, permitindo desfrutar do “património imaterial que significa o contributo das pessoas mais velhas” (Programa de Ação do AEEASG, 2012, p. 3).

Simões (2006, p. 13) caracteriza estas novas gerações de idosos como “mais saudáveis, mais longevas, mais instruídas”, sendo exetável para este segmento etário o aumento da procura da educação, ou seja, surgirá um novo público a educar, dando mais sentido à ideia da educação permanente acompanhando todo o ciclo de vida.

A longevidade abre novas perspetivas e coloca problemas. Um dos problemas é o de saber qual o “lugar da velhice na sociedade e a recusa da exclusão dos idosos da vida social”, sendo que a exclusão dos chamados ‘velhos’ assume-se “com uma negação do direito de cidadania que assiste a qualquer pessoa, independentemente da sua idade” (Ferreira, 2012, p. 9).

Rosa (2012) comunga destas preocupações e acrescenta a este problema um outro relacionado com o envelhecimento mais profundo: a incapacidade de a sociedade adaptar as suas estruturas sociais e mentais à evolução dos factos, ou seja, a organização da sociedade tem de ser pensada de modo diferente “perante uma estrutura populacional que tem outros contornos, porque envelhece” (idem, p. 81). De facto, de acordo com esta autora, são necessárias soluções diferentes, exigindo-se que a organização da vida em três fases - a da formação, a da atividade e a da reforma - seja repensada, para que, possivelmente, se tenha de ter várias carreiras ao longo da vida, já que o futuro continua depois dos 65 anos.

Esta multiplicação de carreiras, bem como a pressão contínua e inovadora do mundo tecnológico, colocando o conhecimento como a chave para o sucesso social e económico, “obriga a um reforço da formação ao longo da vida, formação essa que não tem apenas um objetivo económico, mas também social” (Rosa, 2012, p. 83).

Precisamente através deste estudo procuraremos produzir conhecimento, contribuindo para a integração dos Museus nesse reforço da formação dos seniores ao longo da vida, no quadro mais geral do processo de educação e formação de adultos.

Em suma, para Rosa (2012, p. 83), “o futuro da sociedade, face ao envelhecimento demográfico, dependerá do modo como o programarmos”, sendo “fundamental a adoção de medidas para a inclusão social e a integração das pessoas de idade avançada” (Pocinho, 2014a, p. 9).

Como a organização da vida dos seniores, para além de depender das condições sociais, demográficas e económicas também depende das reações dos adultos às mudanças que os afetam, assume-se como pertinente uma análise das formas como os seniores atuais ocupam o seu tempo.

### **I. 1.2 – Ocupações dos Seniores**

Do inquérito de Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013), aplicado a seniores portugueses, resultaram indicadores da participação dos mesmos em atividades de lazer e de tempos livres, em âmbitos muito diversificados (culturais, sociais, expressivas, físicas e instrumentais), realizadas em contexto individual ou coletivo. Os dados apresentados referem-se à população com idade igual ou superior a 50 anos, numa amostra constituída por mil indivíduos, distribuídos geograficamente de norte a sul de Portugal Continental.

Uma parte dos inquiridos ocupa os tempos livres com atividades de prestação de cuidados e de apoio de carácter menos optativo mas mais vinculativo, como é o caso de tomar conta de crianças e prestar apoio a pessoas adultas, sem serem remunerados em ambos os casos.

“De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que a prestação de cuidados a pessoas adultas é inferior à prestação de cuidados a crianças (17,2% e 27,5% respetivamente) ”, (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, p. 177).

Assim, a prestação de cuidados a adultos é menos generalizada do que tomar conta de crianças. Na opinião de Ferreira (2012, p. 17), um dos autores do estudo objeto desta análise, “o tempo ocupado a cuidar de crianças é naturalmente variável mas, no caso mais extremo, pode atingir nove horas diárias, o que representa sem dúvida um forte constrangimento à gestão do lazer.”

Precisamente uma consequência destas ocupações dos seniores tem-se vindo a manifestar nas US de tal forma que estas, como forma de reduzir o absentismo às aulas, passaram a adotar um horário letivo diário e um calendário de atividades no exterior muito específico.

De facto, a experiência demonstrou que o absentismo às aulas era significativo após as 17 horas e antes das 10 horas em consequência da falta de disponibilidade de grande número de seniores em função das suas ‘obrigações’ para com crianças e adultos.

Como é evidente, a adoção desta concentrada mancha horária tem criado dificuldades acrescidas e algumas impossibilidades à gestão dos, muitas vezes precários, recursos físicos disponíveis e implica que o trabalho de campo deste estudo cumpra esse horário.

Relativamente aos tipos de participação social, foram identificados efeitos de idade em todos eles. De facto, a pertença associativa diminui de forma considerável à medida que se envelhece e o perfil da pertença associativa é moldado pelo percurso de vida.

Com efeito,

se durante a vida ativa é mais expressiva a vinculação a sindicatos e associações profissionais, assim como a associações de pais, após a reforma assiste-se a uma desvinculação deste tipo de associações e a uma adesão a associações de âmbito desportivo, cultural e de solidariedade social (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, p. 184).

As entidades ou organizações referidas mais vezes como sendo aquelas onde os inquiridos passam mais tempo são os “serviços das Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, entidades religiosas e coletividades recreativas” (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, p. 184), citadas por 14%, 12%, 19% e 16% respetivamente, conforme referenciado no Quadro 3.11 (idem, 2013, p. 169), que nos indica serem as Universidades Seniores menos citadas, surgindo em 5º lugar com 9%.

Sustentamos que a posição relativa das US se situa ao nível do que seria expectável atendendo ao seu reduzido historial e à sua ainda incipiente afirmação na sociedade. O facto das coletividades recreativas se situarem em 2º lugar poderá indiciar uma abertura dos inquiridos a uma maior frequência de espaços afins e até aos próprios Museus.

Em termos gerais, as mulheres tendem a ter uma presença menos forte do que os homens, exceto no caso das entidades religiosas e das US, verificando-se que “apesar de o nível de participação social ser relativamente baixo, a frequência efetiva – atual e passada – de prática de atividades e de participação em atividades organizadas por diversos tipos de entidades é elevada” (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, p. 185).

De acordo com os valores globais apresentados por Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, pp. 188-189), as atividades de tempos livres diariamente praticadas com maior frequência pelos inquiridos são:

previsivelmente, ver televisão (95,4%) e realizar tarefas domésticas (70,9%). Fora dessas atividades de rotina diária, contam-se a leitura (48,2%), ouvir rádio (42,6%), tratar ou passear um animal de estimação (40,5%), ouvir música (39,3%) e passear (25,2%).

As restantes atividades diferenciam-se pela prática menos frequente e até, em muitos casos, pelo facto de nunca serem praticadas pelos inquiridos.

Desses valores globais também se verifica que 73,5% dos inquiridos nunca vão ao cinema, concertos, teatros, Museus, galerias ou exposições, tornando este estudo ainda mais premente.

Como seria expectável, constatou-se que o sexo, a idade, a escolaridade, o estado civil, e a situação profissional, influenciam significativamente a distribuição percentual da prática destas atividades, quer do ponto de vista da quantidade do ‘tipo’ (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013).

Pela sua importância no contexto deste estudo refira-se o fator escolaridade, verificando-se que “os indivíduos com níveis de escolaridade mais elevados assumem níveis de participação formal também mais elevados, quando comparados com aqueles sem qualquer nível de escolaridade ou com níveis mais baixos” (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, p. 184).

Assim, a ideia de que a escolaridade mais elevada reforça consumos culturais mais ativos, exigentes e diferentes, na ocupação dos tempos livres, sai reforçada com estas verificações ainda que, provavelmente, se encontre numa fase muito inicial junto dos atuais adultos.

Igualmente constatou-se que, de uma forma geral, “as características das redes pessoais em que as pessoas mais velhas se inserem e a forma como ocupam o seu tempo livre são fundamentais, tanto para o seu estado de saúde subjetivo como para o sentimento de felicidade” (Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva, & Cabral, 2013, pp. 278-279).

## **I. 2 - Sénior**

Neste ponto procurámos analisar o conceito de sénior e o seu papel na sociedade contemporânea, articulado com outros conceitos que lhe surgem associados como sejam idoso, velho, velhice, envelhecimento e terceira idade.

### **I. 2.1- Definição Etimológica e Concetualização**

Etimologicamente, *sénior* é um termo latino, que significava o mais velho e também alguém bastante respeitado. Com efeito, na Roma Antiga, os seniores estavam intimamente relacionados com os membros do Senado (assembleia política, cuja origem do nome provém de *senex* – «velho»), sem esquecer que senhor, que deriva de *sénior*, se associa historicamente a indivíduos distintos e valorizados socialmente, tais como os membros da nobreza. As próprias expressões idiomáticas estar senhor de alguma coisa e ser senhor de si remetem para a sabedoria, o poder e a independência (Machado & Medina, 2012, p.152).

Esta primeira definição, altamente valorizadora dos mais velhos de uma sociedade, sofreu alterações ao longo dos tempos chegando, inclusive atualmente, a uma desvalorização dos mesmos em virtude de uma hipervalorização da juventude (Machado & Medina, 2012; Requejo Osório & Pinto, 2007). Como refere Henriques (2012), o conceito de *sénior*, por efeito das mudanças demográficas operadas pela maior presença de indivíduos com idades mais avançadas, foi ganhando outras formas concetuais em função de imaginários simbólicos marcantes de determinado contexto, de cada tempo histórico e das mudanças sociais, biológicas, psicológicas, físicas e culturais.

É assim que, segundo Oliveira (2012), com base em critérios de improdutividade, debilidade e dependência considerados representativos dos idosos, assistiu-se, no final do século XX, à desvalorização da idade e da experiência dando lugar à inovação e à juventude.

É precisamente com as US (em Portugal desde 1976, de acordo com o ponto I. 5.1 deste capítulo I da tese) que o conceito de *sénior* - de definição arbitrária do ponto de vista cronológico, mas que se insere numa perspetiva de desenvolvimento vital do indivíduo para expressar novos padrões de comportamento de uma geração que se aposenta e envelhece – ressurge tornando-se mais apelativo para os próprios seniores que passaram a ser considerados como educandos e também como educadores (Henriques, 2012).

No entanto, cada sociedade, num determinado contexto e tempo histórico, concetualiza os seniores de modo diferente, na medida em que o envelhecimento é influenciado por aspetos biológicos, físicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos.

Neste Estudo consideramos ser *sénior* qualquer cidadão com a idade mínima de 50 anos. A maioria das US existentes no nosso país fixou, precisamente, nos 50 anos a idade mínima para a sua frequência. Acresce que em Portugal quem tiver 50 anos encontra grandes dificuldades em arranjar emprego.



Seja como for, a etapa sénior não deve ser considerada como um fim de vida, mas sim como dotada de competências, características e valores próprios propiciadores de uma nova forma de olhar a vida.

Relativamente aos grupos etários de seniores, Henriques (2012) refere a existência de quatro grupos, a saber: 55-64 anos, seniores/jovens; 65-74 anos, idosos/seniores mais velhos; 75/84 anos, seniores/idosos e 85 ou mais anos, grandes idosos/seniores.

Dado que ao longo da abordagem a esta palavra-chave se fará referência aos termos idoso, velhice, envelhecimento e terceira idade faz todo o sentido que explicitemos as respetivas concetualizações.

A construção dos significados abaixo apresentados relativos aos conceitos contém preconceitos, estereótipos, mitos penalizadores e depreciadores do fenómeno de envelhecimento, criadores de sofrimento e desconforto para a geração em causa, determinando que procurar defini-los é uma tarefa ambígua e complexa que exige reflexão e requiere maiores esclarecimentos das suas diversas dimensões.

No respeitante ao termo idoso, que substituiu os termos velho e velhote e surgiu em França em 1962, para a OMS (2017) - agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à ONU -, idoso, resultado e sujeito do envelhecimento, é todo o indivíduo acima de 60 ou 65 anos de idade, mas cujo limite mínimo varia segundo o nível de desenvolvimento de cada país. Concretamente, como Portugal é considerado um país desenvolvido a idade mínima do idoso é os 65 anos.

Além disso, uma vez que é considerado apenas como categoria social, o idoso é alguém que existiu no passado, implicando o desaparecimento do sujeito, suas particularidades e sua história pessoal, que realizou o seu percurso psicossocial e que apenas espera o momento fatídico para sair inteiramente da cena do mundo.

Neste Estudo vamos usar o termo idoso em alternância com o termo sénior dado terem o mesmo sentido e sempre que não dê origem a dificuldades de entendimento.

Quanto a velhice, considerada como uma etapa de vida individual e fase em que as perdas assumem maior dimensão em função de hábitos de vida e condições de saúde, o seu conceito, de acordo com Requejo Osório (2007, p. 13), “aparece como um «estado definitivo», caracterizado pela ausência de futuro e de capacidades de transformação rumo ao bem-estar.”

A sua descrição determina a fixação de um limite de idade para a pertença ao grupo (Oliveira, 2012). Segundo esta última autora, por definição a velhice “faz referência a uma idade mais elevada que a média” (p. 7) e é muito mais um constructo social que cria diversas

formas diferentes de se entender o mesmo fenómeno do que um conceito biológico, dependendo de cada cultura.

O envelhecimento deve ser entendido como um processo natural da vida trazendo consigo alterações sofridas pelo organismo e que, segundo Santos, Andrade e Bueno (2009), é: i) universal, por ser natural; ii) heterogéneo e individual; iii) intrínseco e único; iv) danoso porque pressupõe uma perda progressiva; e v) um processo que envolve inúmeros fatores, de ordem exógena e de ordem endógena.

De notar que envelhecemos desde que nascemos e que sendo um processo dinâmico, em que cada pessoa é responsável pela sua própria vida, resulta que se envelhece conforme se vive.

O estudo do processo de envelhecimento é chamado gerontologia, enquanto o estudo das doenças que afetam as pessoas idosas é chamado geriatria.

A expressão terceira idade surgiu igualmente em França em 1962, quando neste país foi introduzida uma política de integração social visando a transformação da imagem da velhice. A noção de terceira idade é sinónimo de jovens velhos, de aposentados dinâmicos que participam em atividades culturais, desportivas e sociais.

A fase da terceira idade situa-se entre a aposentação e o envelhecimento. Ela traz a procura de cuidados com a saúde de uma forma mais ampla, objetivando um envelhecimento com mais qualidade de vida.

O Parlamento Europeu tem vindo a introduzir alterações no conceito de terceira idade. É assim que se passou a falar em 4 gerações: I - jovens; II - adultos; III - terceira idade, idosos ativos (dos 60 – 65 aos 75 – 85 anos); e IV idade - seniores passivos (mais de 80 anos) (Henriques, 2012). Estas alterações, de acordo com Henriques (2012), motivaram que se passasse a considerar a existência de idosos ativos (participantes em atividades sociais ou no mundo do trabalho) e de idosos passivos por opção, por motivos de doença ou por outra qualquer razão.

Em suma, podemos considerar o idoso como o resultado e o sujeito do envelhecimento, a velhice como uma etapa da vida e o envelhecimento como um processo.

### **I. 2.2. - Os Seniores e as suas Dificuldades**

Estas dificuldades, numa fase da vida única e importante, têm mais a ver com o contexto económico e histórico do que com o processo físico de envelhecimento, até porque a velhice,

como referido no ponto anterior, é muito mais uma construção social do que um conceito biológico.

De facto, “as restrições cerradas que orientaram a estrutura económica e política em Portugal até 1974 demitiu a população de qualquer capacidade de expressão, de acesso livre ao ensino vedando, deste modo, a mobilidade profissional e social dos atuais idosos” (Vaz, 1998, p. 628), a vários níveis, como sejam, o da cidadania, o do exercício da autonomia, o da participação cívica e o da utilização das novas tecnologias invasoras da nossas vidas.

Nestes termos, na sociedade atual, não é difícil formular depreciações em relação aos seniores, o que leva Ferreira (1999) a considerar que a sociedade moderna não tem espaço para o idoso, porque ele depaupera o erário público e familiar, não produz, restringe a liberdade e o bem-estar de quem busca febrilmente o prazer, ou seja, “o idoso é um produto fora de prazo” (idem, p. 236).

Contudo, é igualmente inegável que nessa sociedade os estereótipos negativos sobre as pessoas de idade estão a mudar, verificando-se, segundo Requejo Osório (2007, p. 14), a imposição das “teorias da «atividade» (novos papéis que substituem os antigos) e da «continuidade» (segundo a qual existe um desenvolvimento contínuo na vida adulta, que inclui a sua adaptação a situações externas negativas)”.

Outra das maiores dificuldades a fazer face pelos seniores prende-se com a adaptação à fase da vida designada por aposentação/reforma. Com efeito, enquanto “aposentar deriva de *pausare* (parar), o próprio termo tem uma conotação negativa, transmitindo a ideia de estagnação ao fim de vários anos de vida ativa”; por outro lado, a “reforma, no seu sentido mais lato, pode representar o início de um novo ciclo de vida direcionado de uma forma mais otimista” (Machado & Medina, 2012, p. 152), sugerindo “um novo ciclo de mudanças que visa o aperfeiçoamento de algo” (idem, p. 156) e ligado ao processo do envelhecimento deveria ser encarada, numa perspetiva ideal, de modo livre (Neto, 1999).

Acresce que os seniores para além de se confrontarem com perdas, têm muitas vezes de fazer face a representações estereotipadas e discriminatórias de um problema humano, chamado idadismo, entendido como “preconceito e discriminação contra os idosos assentes em crenças negativas sobre o envelhecimento” (Neto, 1999, p. 298) e cujo “combate não fere ninguém e ajuda todas as pessoas” (idem, p. 318).

Segundo Butler (1969), o idadismo compreende um estereótipo sistemático e uma atitude de discriminação das pessoas devido à idade, sendo um dos tipos de discriminação mais subtil já que não tem sido alvo da mesma atenção que o racismo ou sexismo.

A este propósito, segundo Oliveira e Oliveira (2002, p. 9), “a idade não pode ser considerada como aspecto negativo, mas focalizada como sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos que os idosos podem transmitir aos jovens”, tanto mais que “a condição de excluídos da vida activa gera a necessidade de os idosos se sentirem úteis, de serem reconhecidos por outras pessoas” (Vaz, 1998, p. 630). Para a mesma autora, “nem sempre a «muita idade» corresponde realmente a inatividade” (idem, p. 622).

Acresce que sendo a idade funcional distinta da idade cronológica, os seniores podem ser tão produtivos, competentes e ativos como os adultos mais jovens (Machado & Medina, 2012).

A Psicologia Social das pessoas idosas chama à atenção para o facto de elas serem as mais heterogéneas de todos os grupos etários, de constituírem um grupo de pessoas amplamente diferenciadas, das mais sábias da sociedade e das mais dementes (Neto, 1999).

De uma forma breve, até porque os dois conceitos já foram concetualizados no ponto anterior e também porque os seniores vivenciam o envelhecimento e a velhice, faz todo o sentido que procedamos à respetiva distinção. Com efeito, cada um experiencia o processo do tornar-se mais velho.

Contudo, segundo Requejo Osório (2007), o processo de envelhecimento, que se inicia desde o nascimento da pessoa até à morte, não é apenas demográfico mas também psicológico, biológico, cultural e social, é um «processo vital» e a velhice surge como um «estado definitivo», em que o envelhecimento, nos últimos anos, tem vindo a ganhar vitalidade e a velhice, no rumo ao bem-estar, tem-se caracterizado pela falta de capacidades de transformação e de futuro.

A velhice é um tema de interesse recente, no domínio das políticas sociais em Portugal, cuja dimensão social passou a merecer maior atenção a partir da década de 70 do século XX face ao crescente peso demográfico da população com idade igual ou superior a 65 anos e do recrutamento de quadros qualificados para substituírem operários «industriais» (Vaz, 1998).

Por outro lado, a velhice, correntemente identificada com a imagem de inatividade e de «muita idade» (Vaz, 1998), apresenta valorações diferenciadas conforme a época e a sociedade, é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, da estrutura social vigente, das culturas, dos valores e das ideologias dominantes, enquanto o envelhecimento apresenta-se como um processo natural (Oliveira & Oliveira, 2002).

Como processo social e de marca individual, o envelhecimento é encarado “como um acontecimento de alteração de atitudes e de mentalidades, resultante das relações que se estabelecem entre os grupos etários e as suas condições de vida” (Requejo Osório, 2007, p. 15).

Para além do fator da procura do bem-estar como sentido para a vida, Requejo Osório (2007) destaca como contribuintes para a «revitalização das pessoas mais velhas» os seguintes fatores: i) a melhoria e a universalização das pensões e reformas; ii) o aumento de práticas de autocuidados e de higiene; iii) as atividades lúdicas e formativas através do associativismo no âmbito público e privado; iv) o desempenho de papéis ativos (cuidar dos netos, atividades de voluntariado); v) a incorporação progressiva na prática de consumos culturais (cinema, teatros, concertos, etc.); e vi) permeabilidade às novas tecnologias que permitem o respetivo acesso, interesse e utilização em diversas atividades da vida.

Pelo exposto urge encetar medidas conducentes à alteração das perceções negativas que existem sobre os seniores e, simultaneamente, promotoras de uma longevidade saudável através da aprendizagem e atenção contínuas.

Com este Estudo pensamos que através dos Museus os seniores encontrarão contributos promotores do seu bem-estar, de um envelhecimento ativo e da sua formação e aprendizagem ao longo da vida, ao nível do exercício da participação cívica, da autonomia e da adequação aos tempos atuais, de conceitos básicos no quadro mais geral da promoção de uma cultura do envelhecimento.

### **I. 2.3 - Educação dos Seniores: Vivências e Aprendizagens nas Universidades Seniores**

A educação para além de ser um direito de todos constitui um processo contínuo que se realiza em todas as situações em que o homem vive e em que cada ser humano aprende a se formar, a se informar a fim de transformar-se e transformar o meio em que se insere.

A utilidade da educação para os seniores segundo Oliveira e Oliveira (2002) tem a ver com o facto de a educação poder ser útil e eficaz no combate à negatividade estereotipada para a terceira idade até porque o idoso é capaz de aprender, como também de se adaptar às novas condições e exigências de vida, sendo que para tal apenas dever ser respeitado o próprio ritmo individual que, muitas vezes, pode evidenciar-se mais lento do que na juventude.

De facto um idoso é capaz de aprender porque as mudanças bio-psico-sociais específicas associadas à passagem do tempo e que marcam o envelhecimento “não implicam

necessariamente uma diminuição drástica das capacidades funcionais, cognitivo-mentais e comportamentais, nem por uma redução dos papéis e dos hábitos desenvolvidos pelos seniores na sociedade (Machado & Medina, 2012, p.163).

Igualmente a educação surge como a alavanca promotora da mudança, “em que o indivíduo terá de se adaptar ao mundo em constante mudança” (Silva, 2013, p. 81).

De acordo com Oliveira e Oliveira (2002) para impedir o isolamento e a segregação da população sénior a educação como processo contínuo e destinado a pessoas de todas as idades, configura-se “como uma alavanca de resgate para a autoestima, autoconfiança e qualidade de vida dessa faixa etária” (p. 5).

A educação pode contribuir para que os seniores sejam atores em qualquer momento, contrariando o que é vulgar em que só sejam considerados como protagonistas a «infância», os «mais jovens», a «juventude» ou os «menos velhos», sendo os seniores como que ignorados, surgindo, como atores sociais, só no fim do elenco (Machado & Medina, 2012).

Nestes termos, de um modo geral, a “sociedade deveria criar as oportunidades de escolha livre para que as pessoas possam utilizar o tempo da terceira idade de forma mais satisfatória possível” (Marin, Guedes, Gonçalves & Pinto, 2007, p. 223).

Neste contexto as chamadas US podem dar o seu contributo constituindo-se como agentes facilitadores da tomada de consciência dos seniores em relação ao seu processo de envelhecimento e à valorização pessoal de cada um.

Assim, serão múltiplos os benefícios, para os seniores, resultantes da frequência das US desde a satisfação resultante de conviver, de fazer amigos, de ouvir as pessoas, de atingir o bem-estar, de melhorar a qualidade de vida e atribuir novos sentidos à mesma, de fazer com que o tempo sobre em vez de escassear, da prática de atividades promotoras do mais amplo desenvolvimento e de aprendizagens significativas, para além das atividades assistenciais e de lazer (Machado & Medina, 2012; Petriz & Tamer, 2007).

A frequência das US serve também para evitar que os seniores corram o risco da sua desestruturação social, para evitar que os seniores se deixem isolar e que “o ex-trabalhador ou depressa renova a sua agenda de compromissos ou rapidamente enceta um processo irreversível de entropia” (Pinto, 2007, p. 75), com os inerentes riscos de isolamento e de desestruturação social (Machado & Medina, 2012).

No entanto, o mais importante da frequência das US, passa pela vontade de conviver e de aprender, conducente à otimização desta etapa da vida dado que a sabedoria e a experiência que a idade confere, uma vez utilizadas de forma ampla nas US como auxiliares para os próprios

seniores e para os outros, ajudá-los-á a preparar um futuro melhor (Machado & Medina, 2012; Oliveira & Oliveira, 2002).

As US também poderão ter um papel importantíssimo na adaptação complexa à fase da reforma, aqui entendida e vivida não como um fim, mas sim como um tempo de oportunidades, em que cada sénior, em termos de aprendizagens, perceciona-a de forma ímpar, levando em consideração as suas experiências e os seus próprios percursos (Machado & Medina, 2012).

Para além de proporcionarem aprendizagens, lazer e prazer proveniente do desenvolvimento das aprendizagens, as US pela ação dos professores propiciam, segundo Oliveira e Oliveira (2002, p. 16), “uma participação efetiva dos idosos na sociedade através de serviços voluntários, despertando neles o sentido de utilidade, desenvolvendo-lhes a capacidade crítica e a liberdade de expressão”.

De acordo com Machado e Medina (2012) com a continuidade da frequência dos seniores nas US, “é possível fazer «despertar» nos seniores o prazer pela atualização e aquisição de saberes, bem como pela mobilização dos mesmos” (p. 165) contribuindo, para o seu bem-estar e para a sua realização pessoal, que sendo também social está associada “à quantidade e qualidade das actividades autónomas em que cada um possa estar envolvido” (Pinto, 2007, p. 102).

Ademais é esmagadora do ser humano a existência de rotinas diárias sem estímulos exteriores nem objetivos e sem perspetivas de modificação. “Ela é responsável por muitas situações depressivas que levam a pessoa idosa a despegar-se da vida” (Vaz, 1998, pp. 631-632).

De acordo com esta mesma autora, do enunciado anterior decorre que o sentir das pessoas idosas pode ser “traduzido em três palavras-chave: Autonomia, Afetividade e Convivência” (p. 632).

## **I. 2.4 – Os Seniores e as Instituições Internacionais**

Desde os anos 60, na Europa mais desenvolvida, e anos 40, nos EUA, atendendo ao crescente peso demográfico dos seniores, tem-se vindo a assistir à tomada de medidas na esfera social e política conducentes à melhoria do bem-estar dos idosos.

Por tudo isto uma das denominações que pode caraterizar o século XXI é o de chamar-lhe o «século dos seniores», enquanto o século XX, que amanheceu assoberbado por estudos

pedagógicos foi caracterizado por «século das crianças», se bem que na sua parte final fosse mais dos seniores do que das crianças.

Simultaneamente, a sociedade adotou um código hedonista em que o prazer imediato modela todos os atos humanos e cujo desenvolvimento assentou no consumismo, em que o estritamente necessário para uma vida cómoda é pouco valorizado face a tudo o que garante o estatuto social, permitindo abrir janelas e portas para uma sociedade economicista, em que o lucro selvagem é o que conta mais, conduzindo-nos a uma sociedade em que para o idoso não se prevê lugar e na qual ele representa um peso morto a evitar (Ferreira, 1999).

Segundo este mesmo autor outra situação ainda pior resulta do “facto do idoso, após a sua reforma, se assumir como um ”coitadinho”, um inútil, um independente e indefeso, um “parente pobre” dos deficientes, marginais ou desempregados” (p. 236).

A gravidade da situação criada tornou urgente que se procedesse à mudança de mentalidades, levando o Papa João Paulo II (1920-2005) a dirigir uma carta aos anciãos defendendo a promoção urgente da “cultura da ancianidade” que se pode designar também por “cultura do envelhecimento” (Ferreira, 1999; Henriques, 2012; Silva, 2013).

Assim, não é de estranhar que a União Europeia tenha declarado 1993 como o ‘Ano Europeu das Pessoas de Idade Avançada e de Solidariedade entre Gerações’, e 1996 o ‘Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente’, dirigido também para os seniores.

O ano de 1999 foi dedicado pela ONU aos seniores, através da sua agência especializada UNESCO, depois da realização de várias assembleias gerais para tratar o problema do envelhecimento da população. O lema foi ‘Construir uma Sociedade para todas as Idades’.

A UNESCO procurou chamar a atenção para o património que os seniores representam e alertou governantes e famílias para a situação degradante a que muitos deles são votados.

A UNESCO procurou promover os seus objetivos para as pessoas seniores: i) independência; ii) participação; iii) cuidados; iv) autorrealização e v) dignidade (Henriques, 2012).

Com a instalação da era da longevidade surgiram desafios e graves problemas muito em particular em relação à educação.

É assim que 2012 foi declarado pela União Europeia como o ‘Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Intergeracional’.

Segundo Henriques (2012) dos princípios aprovados destaca-se o reconhecimento da educação como um direito dos seniores, devendo, para tal, as instituições proporcionar a todos eles uma educação ao longo de todo o ciclo de vida abrangendo a idade sénior.



Na VI CONFINTEA da ONU realizada no Brasil, foram reafirmados os quatros pilares da aprendizagem, recomendados para o século XXI, a saber: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a ser; e iv) aprender a conviver com os outros (UNESCO, 2010).

Também da V CONFINTEA resultou que nos desafios do século XXI a educação de adultos pode moldar identidade e dar sentido à vida (Declaração de Hamburgo, 1997).

## **I. 3 - Envelhecimento Ativo**

### **I. 3.1 – Origem**

Cientes dos problemas e desafios que resultam do aumento da longevidade e do envelhecimento, as organizações internacionais, como a ONU, através da OMS, a CE ou a OCDE, têm vindo a chamar a atenção das sociedades e a apontar medidas suscetíveis de enformar as políticas públicas que visam responder a esses problemas.

Requejo Osório e Pinto (2007) corroboram estas preocupações das organizações internacionais ao reconhecerem a existência de diversos acontecimentos internacionais, no âmbito das políticas sociais em relação às pessoas idosas, a partir dos anos setenta do século XX, coincidindo com a aparição da problemática do envelhecimento da população.

Da I Assembleia Mundial sobre o envelhecimento, realizada em Viena em 1982, resultou o “Plano de Viena”, nele se salientando, no respeitante aos aspetos da educação, “a utilização das pessoas idosas como transmissores de conhecimento, cultura e valores espirituais para as novas gerações” e a “concepção de uma educação disponível para todas as idades, sem esquecer os aspectos de educação do público sobre o processo de envelhecimento” (Magalhães, 2011, p. 21).

Na II Assembleia Mundial realizada em Madrid em 2002, a ONU traçou como objetivos orientadores de políticas inovadoras para responder ao envelhecimento demográfico o envelhecimento ativo e a sociedade para todas as idades (Programa de ação do AEEASG, 2012).

A Declaração Ministerial de León, realizada em León em 2007, centrou-se no tema ‘Uma Sociedade para Todas as Idades: Desafios e Oportunidades’. Da declaração aprovada consta o reconhecimento de quanto é importante: i) o meio envolvente propiciador do incremento de uma velhice ativa: educação permanente, acesso às tecnologias modernas e à informação, o voluntariado e a ação cívica; ii) a promoção da participação plena das pessoas, à medida que envelhecem, na vida económica, social, cultural e política da sua sociedade; iii) os aspetos

relacionados com os maus tratos e abandono, sendo necessária uma proteção especial às pessoas idosas; iv) o crescimento económico para uma sociedade em que todas as idades sejam contempladas, pelo que será preciso retirar o máximo partido da experiência e da competência que as pessoas de idade adquiriram ao longo das suas vidas; v) promover a solidariedade intergeracional, como sendo um dos pilares da coesão social e da sociedade civil, para o que é preciso sensibilizar o público sobre o potencial dos jovens e das pessoas idosas (Magalhães, 2011).

### **I. 3. 2 – Definição**

É neste contexto que as citadas organizações internacionais elaboraram um quadro de princípios e orientações conhecido por EA - orientação gerontológica atualmente dominante - paradigma do entendimento das questões que o envelhecimento coloca às sociedades e as soluções que devem ser desenvolvidas.

Para a OCDE (1998, p. 92), o EA deve ser entendido como

a capacidade de as pessoas que avançam na idade levarem uma vida produtiva na sociedade e na economia. Isto significa que as pessoas podem elas próprias determinar a forma como repartem o tempo de vida entre as atividades de aprendizagem, de trabalho, de lazer e de cuidados aos outros.

Esta definição pressupõe uma desvinculação gradual, segundo as preferências e as necessidades do indivíduo, do mundo do trabalho, com destaque para a necessidade de prolongar a condição de ativo numa eficaz articulação entre os condicionalismos resultantes do processo de envelhecimento e as condições de exercício profissional.

A OMS, no final do século XX, substituiu o conceito de envelhecimento saudável pelo de envelhecimento ativo, no sentido de melhorar as oportunidades de saúde, de participação e de segurança. É assim que, numa lógica um pouco diferente, a OMS (2002, p. 12) define o EA como um processo de “otimização das possibilidades de saúde, de participação e de segurança, a fim de aumentar a qualidade de vida durante a velhice”. Nesta definição a qualidade de vida é a nota dominante e as condições de saúde, apesar de enfatizadas, não contemplam apenas os aspetos médicos.

Com efeito, com esta noção de EA definida pela OMS, do ponto de vista educativo, procura-se desenvolver uma atitude, um novo modo de viver a velhice, um novo estilo de vida, relativizando a influência biológica e social da idade cronológica e eliminando os tradicionais preconceitos e estereótipos negativos sobre os idosos (Requejo Osório & Pinto, 2007).

### I. 3.3 - Fatores determinantes

Para a OMS (2005), os fatores que determinam o envelhecimento ativo são: económicos; sociais; ambiente físico; pessoais (biológicos e psicológicos); comportamentais (estilos de vida); serviços de saúde e sociais; e ainda o género e a cultura.

Destes fatores determinantes destaque-se o género e a cultura por serem os transversais. De facto, enquanto a cultura modela a nossa forma de envelhecer e influencia todos os outros fatores determinantes, a influência do género é tal que, em muitas sociedades, as mulheres têm um estatuto inferior, com acesso mais restrito à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e a alimentos nutritivos. Acresce que as tradições e os valores culturais determinam muito como a sociedade interage com o processo de envelhecimento e as pessoas idosas (OMS, 2005).

Para uma maior compreensão do conceito de envelhecimento ativo, o termo ativo refere-se não só à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho, mas igualmente à participação contínua nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e cívicas, assegurando ao mesmo tempo que os idosos tenham segurança, proteção e cuidados adequados quando precisarem de assistência.

A figura abaixo ilustra, precisamente, os fatores determinantes.

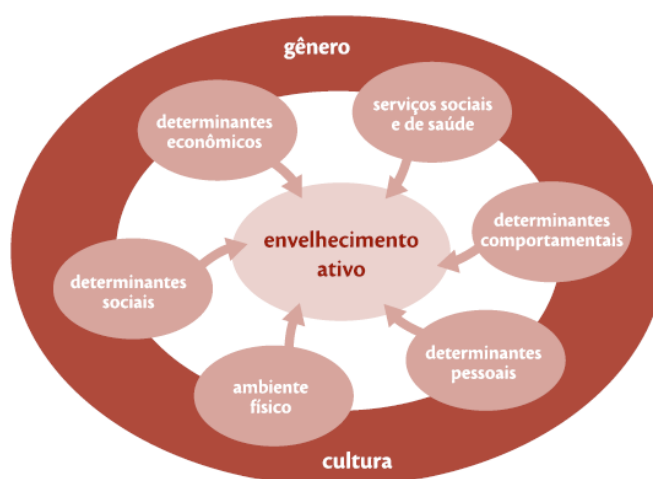


Figura 2 - Fatores determinantes para um envelhecimento ativo.  
Fonte: OMS (2005, p. 19)

### I. 3.4 - Promoção

De uma forma mais abrangente, por decisão de 2011, o Parlamento e o Conselho Europeu reconhecem que promover o envelhecimento ativo significa criar melhores oportunidades para que as pessoas idosas possam combater a pobreza, a exclusão social, encorajar o voluntariado

e a participação ativa na sociedade e incentivar o envelhecimento com dignidade (Programa de ação do AEEASG, 2012).

Igualmente Sampaio (2005, p. 61) advoga que o “Envelhecimento activo pressupõe uma sociedade verdadeiramente activa e solidária. Activa na ação quotidiana, na busca da criatividade, na promoção da dignidade humana e da experiência como elemento de ligação entre as diversas gerações.”

De facto, com o EA saímos de uma visão reativa “para uma outra, pró-ativa que reconhece a pessoa como um elemento capaz e atuante no processo político e na mudança positiva das sociedades” (Programa de ação do AEEASG, 2012, p. 3). De acordo com este programa pretende-se uma sociedade-cidadã em que cada mulher e cada homem assumam em pleno o exercício de cidadania e em contínuo crescimento o seu papel de pessoa.

Com efeito, o EA, para além dos comportamentos promotores da saúde, também tem em consideração os fatores ambientais e pessoais que interagem com as condições de saúde. Desta forma, o EA visa a manutenção da autonomia e da independência, quer ao nível das atividades básicas de vida diária (AVD), quer ao nível das atividades instrumentais de vida diária (AIVD), a valorização de competências e o aumento da qualidade de vida e da saúde.

Ferreira (2012, p. 22), a propósito do EA, refere que:

O envelhecimento ativo não se restringe ao âmbito dos comportamentos promotores da saúde, mas leva em consideração os fatores ambientais e pessoais que interagem com as condições de saúde. As envolventes que enquadram o envelhecimento, como a família, a comunidade e a sociedade em que o processo ocorre, exercem um impacto enorme na forma como se envelhece.

Em síntese, a preocupação da OMS é responder aos problemas que resultam do facto de as pessoas viverem mais tempo e da importância crucial de preservarem a saúde, entendida como englobando ‘o bem-estar físico, mental e social’, sem a qual não é possível garantir a qualidade de vida, pelo que as políticas e os programas que promovem a saúde e as relações sociais são tão decisivos como os que melhoram as condições físicas de saúde.

Este último aspeto é extremamente importante na sociedade portuguesa, dado que, atendendo à contínua descida da natalidade verificada nas últimas décadas, tornando Portugal uma das sociedades mais envelhecidas no mundo, as pessoas idosas viverão ainda mais do que atualmente, sozinhas ou com outras da mesma idade.

Por tudo isto Ferreira (2012, p. 12) questiona se o envelhecimento ativo traduzirá ou não “uma nova reformulação da condição idosa”. Para este mesmo autor (2012, p. 13), o paradigma do envelhecimento ativo

não é meramente uma justificação para o aumento das carreiras profissionais e contributivas, mas antes um convite para reformular a articulação entre a atividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde, entre a participação e a exclusão, enfim, para que se caminhe para uma sociedade de todas as idades.

No mesmo sentido, Requejo Osório (2007) refere que o problema dos idosos é muito mais do que apenas um problema de número, já que contém uma dimensão social. Assim, há necessidade de avançar para uma análise dos idosos como fenómeno social com os inerentes custos económicos e o reconhecimento do seu papel social alicerçado numa política social, que junta os cidadãos na promoção da solidariedade e da coesão social, em prol da satisfação das suas necessidades.

Deste modo a incrementação do envelhecimento ativo passa pelo desenvolvimento de um programa que deverá “prevenir a doença e a incapacidade associada, otimizar o funcionamento psicológico e muito em especial o funcionamento cognitivo, o ajuste físico e maximizar o compromisso com a vida, o que implica a participação social” (Magalhães, 2011, p. 15).

Jacob (2011b, p. 231) lembra que são quatro os “factores essenciais para se ter uma boa qualidade de vida, em qualquer idade: Manter a autonomia, conviver com outras pessoas, garantir algum desfogo económico e realizar actividades lúdicas e úteis”.

Os objetivos do EA são bastante amplos visando que os seniores vivam mais e com mais qualidade de vida (Cabral & Ferreira, 2013) e, segundo Ferreira (2012, p. 13),

visa aumentar a expectativa de uma vida saudável, que mantenha a autonomia e a independência, bem como a qualidade de vida de todas as pessoas que estão a envelhecer, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados de saúde.

A ideia de ‘envelhecimento ativo’ veicula uma visão que implica uma atitude pessoal de otimismo perante a vida, para dar resposta aos desafios do EA, capacidades, expectativas das pessoas idosas e perfis das suas necessidades (Programa de ação do AEEASG, 2012).

A criação dessa visão de otimismo perante a vida precisa que o aumento da esperança de vida se repercuta também num aumento de esperança na vida, no sentido de se inverter o ciclo vicioso em que o aumento do número de idosos, em vez de contribuir para a aposta da sociedade no seu próprio futuro, gere uma atitude geral de retraimento e desconfiança perante a vida (Sampaio, 2005).

Os ganhos obtidos, nomeadamente a melhoria das condições económicas para um número crescente de reformados, cuidados de saúde mais generalizados do que há umas décadas atrás, o aumento da escolaridade e o acesso à cultura, permitem antever o aumento da longevidade como um tempo de boas oportunidades de lazer, criando condições para viabilizar o

cumprimento de grande parte dos objetivos do EA e usufruir dos benefícios da prática museológica.

O segredo de um EA bem-sucedido, vivenciado pelas pessoas idosas que são mais ativas, em que “as relações sociais são um factor fundamental” (Pocinho, 2014a, p. 71), é a forma como se prepara a velhice, pois os comportamentos adotados ao longo da vida refletir-se-ão na fase final desta. No EA consideram-se três áreas principais de intervenção: a biológica, a intelectual e a emocional.

No entanto, de acordo com Ferreira (2012, p. 18),

As respostas institucionais terão de ultrapassar o âmbito assistencialista a que parece reduzir-se a política pública e apontar para objetivos mais amplos de participação e de integração na vida coletiva, sobretudo quando a queda da fecundidade não poderá deixar de reforçar as redes intrageracionais de sociabilidade e de solidariedade como forma de evitar a solidão e o isolamento social.

De um modo mais geral, para evitar a exclusão dos idosos, Ferreira (2012, p.18) advoga que:

A participação na vida coletiva, conforme preconizam as normas gerontológicas do envelhecimento ativo, constituiria assim o antídoto que permitiria não só contrariar o sentido de exclusão a que os preconceitos condenam os idosos, mas também desenvolver uma cidadania dos seniores e dos seus direitos de participação na sociedade.

Dado que, como analisado, as relações intrageracionais ganharão protagonismo relativamente às relações intergeracionais, o lado social do EA passará pela reformulação das redes de solidariedade e de sociabilidade ao longo da idade (Ferreira, 2012).

### **I. 3.5 - Evolução**

Do seu estudo, Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, p. 281), relativamente ao envelhecimento ativo e curso de vida - pragmática, ideologia e biopolítica -, concluíram que:

- i) [...] a adopção das práticas associadas às recomendações do envelhecimento activo por parte dos seniores portugueses é claramente minoritária: cerca de 30% apenas;
- ii) em compensação observou-se simultaneamente que mais de metade da população sénior, situada na faixa etária dos 50-64 anos, apresenta taxas de adesão às práticas associadas ao envelhecimento activo quase cinco vezes superiores às do segmento mais idoso (75+); isto significa que, dada a evolução previsível dos determinantes sociais da adesão a essas práticas, nomeadamente a escolaridade,

tudo leva a crer que a gradual substituição das actuais coortes fará com que os seniores portugueses apresentem, num futuro próximo, um perfil de adesão sociocultural às práticas de envelhecimento activo bastante mais consentâneo com as recomendações das agências internacionais:

iii) [...] confirmou-se que, contrariamente àquilo que a ideologia do envelhecimento activo parece por vezes induzir, o efeito de idade – em suma, a combinação dos efeitos bio fisiológicos, cognitivos e sociais do curso de vida – tende a exercer o seu impacto, virtualmente, a todos os níveis da existência dos indivíduos, confirmando portanto as teses, por mais atenuados e dilatados no tempo que esses efeitos sejam, da desvinculação gradual dos mais idosos em relação à participação na vida social e até familiar.

Apesar destas conclusões, Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, p. 289-290), no seu estudo, afirmam “que os processos de envelhecimento em Portugal estão a conhecer uma mudança muito significativa na qual a maioria dos factores em jogo, nomeadamente a adopção de práticas de envelhecimento activo, parece convergir no bom sentido”, o que não quer dizer, “que não haja muitos progressos a fazer nem inúmeros riscos a acautelar, no sentido de continuar a estudar toda a gama de dimensões dos processos de envelhecimento”.

Relativamente à prossecução dos muitos progressos a fazer no âmbito do EA, acreditamos que os Museus e as US possuem potencialidades para poderem dar um contributo extremamente válido em prol da Educação e Formação dos Adultos, coadjuvantes da prossecução do EA.

Com efeito, Museus e US, pelo que representam como excelentes oportunidades junto dos seniores em termos de estímulo para a aprendizagem, melhoria da autoestima, manutenção e recuperação da autonomia e da independência e fomento da interação social, indispensáveis para que as funções cognitivas e intelectuais sejam exercidas sem perdas significativas, reúnem potencialidades capazes de poderem contribuir para o retardamento das consequências do processo de envelhecimento.

Também as UTI's, bons exemplos do princípio da aprendizagem ao longo da vida e impulsionadoras da solidariedade intergeracional, se constituem como polos dinamizadores do envelhecimento ativo (Sampaio, 2005).

De acordo com Magalhães (2011, p. 34), “o grande passo acontecerá, quando as sociedades partirem da realidade, ou seja, da velhice vivida, em vez da sua concepção abstracta”.

Para tal, ainda de acordo com Magalhães (2011, pp. 34-35), “será importante estudar os próprios velhos e adaptar a sociedade às suas necessidades, permitindo a sua plena satisfação física, psíquica e social, em vez de decretar que o velho é o sábio e querer obrigá-lo a ser.”

## **I. 4 - Educação e Formação de Adultos**

Este ponto tem por objetivos caracterizar o conceito de educação e apresentar as definições de dois dos principais conceitos que compõem o universo da investigação deste estudo: a educação de adultos e a educação permanente. Por fim abordaremos o processo de aprendizagem na fase adulta.

### **I.4.1 – Conceito de Educação**

Neste estudo, perfilaremos o ideal de educação defendido pela UNESCO (Delors, 1998), de que a Educação é um processo para todos os indivíduos, que se dá ao longo da vida e que deve ser realizado sob os princípios democráticos e de respeito pelos direitos humanos. Nesse sentido, analisaremos a perspectiva de alguns autores, com incidência no conceito de educação.

De acordo com Pinto (2007a, p. 18), educação é

formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

Segundo este autor, o motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos a força de trabalho de cada um de seus membros.

Valorizada em sentido lato, a educação, de acordo com Nhamposse (2014, p. 2), corresponde ao

processo que permite a construção e transmissão de legados de natureza diversa, afigurando-se como parte integrante de todas as culturas, em qualquer época histórica, sendo a sua ação transversal a todas as esferas que constituem a vida humana nomeadamente a esfera política, social e económica.

Para Jacob (2012) e Pocinho (2014a), a educação é uma arma muito poderosa de desenvolvimento pessoal e social nos nossos dias.

Segundo Pinto (2007a, p. 48), “A educação é uma tarefa social total, em duplo sentido: a) de que nada está isento dela, e b) de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo.”

Neste mesmo sentido, para Delors (1998), a educação é, acima e antes de tudo, um direito, uma tarefa e um dever ao longo da vida, para facilitar o acesso ao trabalho, ao bem-estar e a melhores condições de vida.



De acordo com Vogt (2007, p. 18), a educação é um “recurso pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade”, e “é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem” (Pinto, 2007a, p. 26).

A educação é também entendida como um diálogo amistoso entre dois sujeitos, sendo que: i) em rigor não tem objeto mas tem objetivo; ii) o educando é o ‘sujeito’ da educação, nunca o objeto dela; e iii) a expressão teórica ‘a sociedade educa’ é a mais perfeita da natureza histórico-antropológica da educação (Pinto, 2007a).

De acordo com o mesmo autor, a educação é considerada como o procedimento de transformação do não-homem em homem, daí ela ser considerada uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens.

O conceito de educação, o qual engloba processos de ensino e de aprendizagem, tem vindo a afirmar-se como um processo holístico e dinâmico, centrado na pessoa numa perspetiva desenvolvimental.

Pinto (2007a) refere que a educação, sendo um fenómeno social total, não pode ser interpretada nem planeada se não tivermos em vista todo o conjunto de valores reais que sobre ela recaem, bem como os efeitos gerais dela resultantes sobre os restantes aspetos da realidade social.

Na perspetiva de Rodrigues (2001, p. 232), “a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura”.

Sendo o homem, por essência, um ser inacabado que tende para a perfeição, temos como consequência que a educação se torna um processo contínuo que só termina com a morte (Oliveira & Oliveira, 2002; Pinto, 2007a).

Por outro lado, atendendo ao seu carácter transformador, para as pessoas adultas, a educação pode promover o envelhecimento ativo (Martin, 2007; Pinto, 2007a; Pocinho, 2014; Requejo Osório, 2007).

Relativamente à sua abrangência, Alves e Vogt (2005) consideram que a educação favorece o desenvolvimento socioeconómico de um país, atendendo ao seu papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e porque, através dela, se conquista a participação de todos os seus membros.

Segundo Pinto (2007a), não há educação sem ideia de educação, sendo esta que dirige o processo educacional e por isso este tem carácter ideológico, dando origem à tese fundamental

de que: “Não há educação sem teoria da educação (implícita ou explícita). Igualmente, por isso é que constitui um processo social (histórico-antropológico) e não um processo material” (p. 35).

Para este mesmo autor, “A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora” (p. 13).

O mesmo autor explicitou como carateres históricos-antropológicos da educação os seguintes: i) a educação é um processo, decorre de um fenómeno (a formação do homem) no tempo, sendo, portanto, um facto histórico; ii) a educação é um facto existencial, referindo-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz homem; iii) a educação é um facto social, referindo-se à sociedade como um todo; iv) a educação é um fenómeno cultural, sendo “a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, pelos moldes e meios que a própria cultura existente possibilita” (p. 19); v) nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo; vi) a educação desenvolve-se sobre o fundamento do processo económico da sociedade, dado ele ser determinante em variadíssimos aspetos; vii) a educação é um atividade teleológica, dado a formação do indivíduo visar sempre um fim, bem como estar sempre ‘dirigida para’. No caso particular “da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (p. 20); viii) a educação é um facto de ordem consciente, sendo “determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo” (p. 21); ix) a educação é um processo exponencial, multiplicando-se por si mesma com a sua própria realização; x) a educação é por essência concreta, podendo ser concebida *a priori*, mas o que a define é a sua realização objetiva; e xi) a educação é por natureza contraditória, implicando crítica, negação e substituição do saber existente.

A prática educativa deve sustentar-se na ideia de educação que cria condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempos e ao longo da sua vida, a saber interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, a ter consciência e liberdade para o pronunciar (Freire, 1988) e recriá-lo à medida que anseia mudanças.

Ao ensinar, o professor aprende, dado que não pode transformar o outro sem que se esteja transformando no trabalho de ensinar, significando que a educação é um ato intransitivo (Pinto, 2007a).

São justamente estas concepções de Educação, ligadas às ideias socio construtivistas, de mediação das relações dos indivíduos com o meio que estão presentes na Museologia (Figurelli, 2013).

Em breve análise histórica, Pinto (2007a) considera que a educação nas sociedades primitivas - escravista, feudal e moderna - se desenvolve de tal modo que: i) “Na sociedade primitiva a educação não é institucionalizada, mas levada a cabo pela comunidade inteira e transmitida de todos para todos” (p. 52); ii) Na sociedade escravista “na qual se constituem classes distintas, a educação não é mais uniforme. Passa a ser oficialmente reconhecida como educação somente aquela que é cultivada pelos proprietários de escravos” (p. 53); iii) Na sociedade feudal “a educação é privilégio da nobreza, deve ser distribuída de acordo com os conceitos da Igreja e exercida pelos sacerdotes. As escolas são anexas aos conventos e catedrais” (p. 54); e iv) Na sociedade moderna “Cada vez se compreende mais a necessidade da educação para todo o povo e se efectuam os esforços dos governos para alcançar esse resultado. O êxito realmente obtido é variável segundo as distintas nacionalidades e seus regimes sociais e políticos” (p. 54).

A partir da história da educação apresentada, Pinto (2007a) enunciou a lei principal geral da educação: em cada fase da sua evolução histórica, a educação é sempre um produto cultural da sociedade refletindo os interesses daqueles que têm a direção da comunidade.

No estabelecimento das diferenças entre formação e educação, Requejo Osório (2005, p. 52) refere que a formação “limita-se a aperfeiçoar, enriquecer, inovar, emendar e até recuperar ‘alguns’ comportamentos do ser humano, enquanto a educação é algo que se ganha como uma qualidade intrínseca da espécie humana, que necessita de se recriar, de interpretar a realidade, etc.”.

Para indagarmos da relação de interdependência entre forma e conteúdo da educação, Pinto (2007a) advoga que o façamos com base em dois conceitos, o mais comum (ingénuo) e o crítico, antítese um do outro.

Quanto ao conceito ingénuo, o conteúdo “está definido pela totalidade dos conhecimentos que se transmitem do professor ao aluno” (idem, p. 27), não devendo ser reduzido à transmissão escolar dos conhecimentos nem somente à ‘matéria’ do ensino e por aquilo que se ensina, mas incorporando a totalidade das condições objetivas que no concreto pertencem ao ato

educacional, de que são exemplos o professor, o aluno, os livros e as instalações da escola (Pinto, 2007a).

Por outro lado, o conceito crítico do conteúdo contempla a totalidade do processo educativo, sempre presente em cada ato pedagógico, não sendo constituído só por ‘aquilo que’ se ensina, mas também por aquilo ‘que’ ensina, ‘aquilo que’ é ensinado, com toda a complexidade das condições e circunstâncias em que se desenvolve o processo educacional. Para este conceito o conteúdo da educação é ‘popular’ por excelência, não sendo “um adorno do espírito, mas um ‘instrumento de realização do homem’ dentro de seu ambiente social” (Pinto, 2007a, p. 29).

Ainda segundo o mesmo autor, quanto à forma da educação o conceito ingénuo diz-nos que ela envolve “os procedimentos pedagógicos, o método (com todos seus implementos técnicos) de acordo com o qual é administrado o ensino. É a maneira de transmitir o conhecimento” (idem, p. 30).

O entendimento do evidente problema de forma, de método, de transmissão do saber requer uma abordagem segundo a visão crítica em vez da ingénua. Nestes termos,

é necessário compreender que forma e conteúdo são apenas aspectos — distintos, mas unidos — de uma mesma realidade, que é o acto educacional como um todo concretamente indivisível e só analiticamente separável - as partes. Por isso, estão interrelacionados e se condicionam um ao outro. São aspetos e não componentes autónomos (Pinto, 2007a, p. 30).

A forma da educação, sendo função dos seus fins sociais, tem que ser em cada caso adaptável à condição do educando, às suas possibilidades imediatas de ascensão cultural, é empírica e segue a regra de ser a melhor possível para os seus destinatários, no sentido de fazê-los aceder à etapa seguinte do seu processo de desenvolvimento (Pinto, 2007a).

De acordo com Pinto (2007a), conteúdo e forma da educação representam uma unidade real, logo com uma dependência recíproca de um ao outro, em que “o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém esta por sua vez determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim” (p. 31).

Por tudo isto, o método educacional é definido dependente do seu conteúdo social — elemento humano ao qual vai ser aplicado —, dos recursos económicos existentes, de quem o vai executar e das condições concretas em que vai ser levado à prática, sendo que se assim não for, será somente obra imaginativa, pensamento abstrato e projeto no vácuo social (Pinto, 2007a).

Na perspetiva de Pinto (2007a), todo o processo educacional na sua essencial inter-relação de conteúdo e forma resume-se às seguintes quatro questões primordiais: i) A quem educar? A

resposta é proporcionada pela sociedade como um todo, na observância de que a exigência de educação para todos só chega a ser irresistível quando parte dos beneficiados em recebê-la; ii) Quem educa? É a fração ilustrada da sociedade, na pessoa dos professores, em que a função de educar é um atributo da elite social e deriva do seu status de possuidora do saber e da cultura; iii) Com que fins? A finalidade essencial da educação é intentar a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber, tornando-o um elemento transformador do seu mundo, perante o desiderato de que a educação tem de ser popular, atendendo à sua origem, fim e seu conteúdo; e iv) Por que meios? Por serem os mais decisivos, referência para o método, nos seus aspetos técnico e ideológico, e para as circunstâncias materiais (instalações e edifício da escola) nas quais se cumpre o processo educacional.

#### **I. 4.2 - Educação Permanente e Educação de Adultos**

O objetivo deste capítulo não é o de discutir a relação entre a Educação Permanente e a Educação de Adultos, mas sim apresentar algumas características e as definições de cada uma delas projetando-as para a nossa realidade. Também procuramos contribuir para a reflexão do que as aproxima da área disciplinar da Museologia.

Antes de mais há que reconhecer que não existe unanimidade na formulação destes conceitos e que a educação de adultos não é uma invenção da atualidade, pois de acordo com Alves e Vogt (2005) teve o seu início no século XIX, na Europa, num momento marcado pelas mudanças sociais decorrentes da industrialização e da urbanização, criando aos poderes públicos a necessidade de criarem meios de instrução, como capacitação ao trabalho, em sinal de progresso e avanço social.

Acresce que será próprio esperar que a educação de adultos tenda para a sua institucionalização, estendendo-se a todas as camadas da população, através de todos os tipos de organizações humanas.

Impõe-se que perfilamos um ‘caminho’ que sirva de suporte teórico ao estudo que pretendemos realizar. Assim, neste contexto, adotaremos a definição formulada a partir da Declaração de Hamburgo (1997, pp. 19-20) na qual a Educação e Formação de Adultos é considerada como o

conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações

técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.

De acordo com Pinto (2007a, p. 59), a educação de adultos “não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um sector necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar”.

Assim, segundo este autor, a educação de adultos é um processo permanente de aproveitamento das distintas capacidades de ação e de trabalho conferidas pelo desenvolvimento orgânico e psicológico, em cada etapa da vida do indivíduo, face às tarefas ou desafios em sucessivas mudanças de conteúdo e de significado, que a sociedade requer de cada adulto.

No seu testemunho, Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014a) referem que quando falam de educação de adultos partem de um entendimento amplo em que esta educação pode ser considerada a partir de três dimensões que, embora interdependentes, são distintas, como sejam: i) as práticas sociais que incluem a educação de base de adultos, a alfabetização, os processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, a formação profissional, as dinâmicas sociais e culturais com intencionalidade e potencial educativo, a intervenção comunitária, o desenvolvimento local e os movimentos sociais; ii) as políticas públicas cujo domínio assumiu, nas últimas décadas, uma grande relevância nas organizações internacionais, como a OCDE, a UNESCO e a União Europeia e que em Portugal, nas últimas quatro décadas, são marcadas, sobretudo, pela fragmentação, intermitência e forte dependência dos ciclos políticos; e iii) o domínio científico que revelou um forte dinamismo notório no número de teses de Mestrado e de Doutoramento defendidas, no aumento das publicações em revistas científicas em Portugal e no estrangeiro, bem como no aumento de projetos de investigação apresentados.

De acordo com Bevilaqua (2011), entrar em contradição com os conhecimentos dos adultos e fazer-lhes concordar com algo que discordavam e discordar de algo com que concordavam, constitui o maior desafio ao lidar com a aprendizagem de adultos.

A educação de adultos abrange um conjunto diversificado de atividades, de tipo cultural, formativo e de carácter laboral, social e socioeducativo (Valle, 2000).

É um facto que esta educação está a florescer, se bem que, como campo e disciplina intelectual, ter-se-á ofuscado com o seu próprio sucesso, apesar de atualmente nos termos tornado uma sociedade de indivíduos aprendentes, em que a aprendizagem, até agora informal, passou a ser medida, certificada, quantificada, reconhecida e ativamente promovida, ou seja, “a

aprendizagem está a ser personalizada, adaptada às necessidades dos indivíduos e organizações, computadorizada, comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer outra mercadoria” (Finger & Asún, 2003, p. 13).

Para os adultos, atividades de aprendizagem e educação são fatores promotores e determinantes para um envelhecimento ativo, pois a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo (Pinto, 2007a).

Com efeito, Freire (1979) defende que a vida toda do homem – esse ser inacabado e em constante busca – coexiste com a educação constituindo-se num processo educativo, que se dá durante todo o tempo e em todas as dimensões da existência humana.

No mesmo âmbito, se a necessidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades é contínua, então aprender é um processo natural que ocorre durante toda a vida (Silva, 1999).

A educação, tanto a de adultos como a infantil, não tem contornos definidos, sendo por essência um processo de desdobramento do ser humano e da cultura, mas que, apesar de poder ser afetada por épocas de obscurantismo e de crises, prossegue “em sua marcha geral um caminho indefinidamente progressista no sentido da criação de melhores condições de vida e de maior expansão da cultura” (Pinto, 2007a, p. 56).

Atualmente na educação de adultos, de acordo com Jacob (2012), são aceites duas perspetivas teóricas complementares: uma como estratégia de ‘socioterapia’ e outra que concebe um envelhecimento melhor para aqueles que mantêm a mente ativa através de atividades educativas.

Segundo o mesmo autor, enquanto na primeira a educação é um instrumento de promoção social, na segunda é simultaneamente uma espécie de ginástica mental evitando o deterioramento das atividades cognitivas e um instrumento para aquisição de novos conhecimentos.

Na educação de adultos, processo contínuo e permanente, praticar um método crítico é da competência do educador, com o objetivo de dar ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica de si e do seu mundo (Pinto, 2007a).

Diversos investigadores têm-se dedicado a refletir sobre as características que assemelham, distinguem e complementam a Educação de Adultos e a Educação Permanente (Figurelli, 2013).

Os princípios da Educação Permanente provêm da Antiguidade Clássica, com a cidade ideal de Platão, onde se pretendia que todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspetos,

ao longo de toda a vida, indo até à literatura utópica dos séculos XV e XVI, com as obras “A Utopia” de Thomas More”, e “A Cidade do Sol” de Tommaso Campanella (Simões, 2006).

“O conceito de educação permanente nasce no âmbito das conferências mundiais da UNESCO (1949, 1960, 1972) sobre educação de adultos, sendo mais propriamente enfocado na V CONFINTEA, através da Declaração de Hamburgo em 1997”, nascendo “um novo contorno, em que a educação se propõe responder à nova situação das comunidades humanas no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, métodos e organização” (Paula, 2007, p. 3).

No relatório da III CONFINTEA, a educação permanente é definida como “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972, p.44).

Precisando, a expressão ‘educação permanente’ abrange elementos bastante distintos, “originando conceitos diversificados e complementares, como a educação de adultos, formação profissional continuada, democratização da cultura, entre outros” (Oliveira & Oliveira, 2002, p. 13).

Segundo Finger e Asún (2003), a UNESCO concebeu a educação permanente como uma resposta a quatro desafios sociais: i) reprodução cultural: sendo a resposta da educação permanente mais educação, não apenas pela aprendizagem, mas mais precisamente pelo ‘aprender a aprender’; ii) ciência e tecnologia: sendo motores da mudança e da sua aceleração, são inquestionavelmente boas, defendendo-se a popularização e a desmistificação da ciência, dado que toda a sociedade tem de compreender e dominar o progresso científico e tecnológico; iii) explosão da informação: uma vez mais a resposta da educação permanente é mais educação, a qual juntamente com a aprendizagem ajudam a ‘humanizar’ a informação; e iv) controlo político: provavelmente é o mais importante desafio previsto pela UNESCO, dado que as pessoas, nomeadamente os adultos, precisam de mais educação que as capacite a serem atores, em vez de vítimas da mudança e do desenvolvimento.

Da mesma forma, a perspectiva de educação para o século XXI, do relatório Delors et al. (1998), trata a educação ao longo da vida como uma condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana, sendo um meio para a promoção e o exercício de uma cidadania ativa, requerendo a valorização de todos os espaços e tempos da educação, principalmente para o acesso daqueles que dela não chegaram a usufruir.

Curiosamente, para além dos documentos da UNESCO, a análise do percurso histórico da educação desde a Antiguidade indica que os grandes mestres clássicos, como Confúcio e



Lao Tse na China, Aristóteles, Sócrates, Platão na Grécia e Quintiliano em Roma, não foram educadores de crianças, mas sim de adultos (Nhamposse, 2014).

Acresce, que de acordo com Leão (2008, p. 47),

A configuração atual de mundo globalizado e da era da informação preconizam a necessidade de constante aprendizagem para adaptação às transformações da sociedade, mas a literatura científica reporta que a perspectiva da educação ainda é a obtenção de resultados, a educação para a produção.

Nesta mesma perspectiva Silvestre (2003) é de opinião que o conceito de educação ao longo da vida está vinculado, ainda que veladamente, a um pensamento com base na sociedade capitalista e de consumo, onde os valores materiais se sobrepõem à promoção humana, tão amplamente difundida por Paulo Freire.

Os adultos que atualmente retomam o caminho da educação fazem-no, principalmente, procurando atividades para desenvolvimento de habilidades específicas, para uso prático dos conhecimentos em espaços educativos mais críticos e contextualizados (Leão, 2008). Sustentamos que os Museus são um bom exemplo de espaços educativos dotados dos requisitos procurados pela população adulta aquando da retoma do caminho da educação.

A educação permanente é a educação que se pretende contínua, que almeja “englobar todas as formas de educação, a totalidade da população e as diferentes idades da vida” (Requejo Osório, 2005, p. 10), em resposta às várias necessidades que se manifestam ao longo da vida do ser humano.

A educação permanente é um projeto político no qual sociedades e pessoas terão de acompanhar e controlar o processo de desenvolvimento, perseguindo a humanização do desenvolvimento, o qual poderá estar em risco de ser controlado e gerido por especialistas, tecnocratas e outros opressores (Finger & Asún, 2003).

De uma forma mais abrangente, Pinto (2007a) considera que onde há sociedade há educação, esta é contínua e, mais especificamente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos de compêndio; a educação também é permanente, até porque o grupo dominante tenderá sempre a reproduzir-se nas gerações que se seguem, transmitindo, entre outros, os seus saberes, valores, estilo de vida e hábitos.

Esta educação é fundamental para a adaptação da pessoa idosa num contexto em mudança contínua, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e possibilitando o abrir de novos horizontes (Pocinho, 2014a).

A educação permanente decorre de uma educação em todas as etapas da vida e é dirigida para as necessidades das sociedades modernas. Esta educação possui efeitos claros,

compensatórios e estimulantes sobre o envelhecimento bem-sucedido, constituindo como que um poderoso preditor deste envelhecimento (Silva, 1999).

Com efeito, ao acompanhar o indivíduo durante toda a vida, a educação permanente tem um papel relevante, possibilitando ao adulto promover ações de integração, para o resgate da sua dignidade, da sua participação como cidadãos produtivos e participantes nas atividades da sociedade, exigindo, no entanto, ao professor uma metodologia e uma postura diferenciadas, atendendo às especificidades desta faixa etária (Oliveira & Oliveira, 2002).

As ideias filosóficas fundamentais da educação permanente, segundo Finger e Asún (2003), podem ser caracterizadas nos seguintes itens: i) a educação é permanente, já não sendo limitada a um determinado período da vida de uma pessoa; ii) a educação está em todo o lado, compreendendo atividades educativas formais, não formais e informais; iii) a vida é a principal fonte de aprendizagem. Qualquer situação e a totalidade da vida de uma pessoa proporcionam oportunidades de aprendizagem; iv) a educação é para todos. Assim, deve ser democratizada e declarada um direito universal básico; v) a educação permanente constitui uma abordagem dinâmica e flexível da educação. O dinamismo e a flexibilidade devem permear, quer as metodologias, quer as técnicas, quer os conteúdos da educação; vi) o processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo disciplinar, pois a capacidade de aprender é mais importante do que qualquer conteúdo específico; vii) a educação permanente tem por objetivo melhorar a qualidade de vida, humanizando o desenvolvimento, por adaptação à mudança e participando nela ativamente; e viii) a educação permanente é opositora da educação tradicional, visto não perpetuar o *statu quo*.

Como principais pressupostos, este âmbito da educação apresenta a continuidade, a totalidade, a diversidade e a globalidade. A continuidade, ao prolongar-se para além do processo educativo, ultrapassando o período escolar e universitário, não se limitando a um período determinado da vida de uma pessoa. A totalidade, ao perceber a vida como principal fonte de aprendizagem, em que qualquer situação é suscetível de ser educativa, contemplando a educação nas suas mais diferentes esferas, compreendendo as ações relacionadas com a Educação Formal, Não-Formal e Informal. A diversidade, ao englobar inúmeros contextos e situações educativas e a globalidade, ao defender a educação como um direito de todos, em todas as idades (Finger & Asún, 2003; Silvestre, 2003; Requejo Osório, 2005).

Ao abordar a educação permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural, face a uma sociedade nova, influenciada pela ‘explosão do saber’, Furter (1975, p. 107) previne que “para evitar que o envelhecimento provoque a estagnação intelectual, a regressão cultural e a

'obsolescência' profissional, os adultos, cada vez mais, sentem necessidade de renovar os conhecimentos e de se 'reciclarem' para não caírem na rotina e ficarem marginalizados”.

A educação permanente constituiu o momento federador da educação de adultos, pois, para além de ter fornecido um discurso coerente sobre essa educação, também lhe conferiu uma identidade política, internacional e institucional, tornando-a parte de um movimento humanizante global (Finger & Asún, 2003).

Em suma, segundo Figurelli (2013, p. 35) a

Educação Permanente vista como um processo que admite estar para além do espaço e do tempo, permitindo ao indivíduo educar-se em qualquer idade, em qualquer lugar e em todas as situações, que privilegia o aprender a conhecer, refletir, questionar, contextualizar e conviver.

Nomeadamente no que se refere à alfabetização e educação básica de adultos, podemos considerar histórica a contribuição da UNESCO, na especial atenção que dedicou à sua criação (Finger & Asún, 2003).

Com efeito, as definições normativas da educação de adultos surgiram a partir da segunda metade do século XX, provenientes das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos no âmbito da UNESCO (1999).

Assim, de acordo com a UNESCO (1999, pp. 19-20), a Educação de Adultos

engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a Educação Formal, a Educação Não-Formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Para Requejo Osório (2005), ela é entendida como um processo de comunicação, que vai mais além do que as aulas, do que o saber académico, do que o saber técnico, que deve projetar-se mais além do mundo ‘objetivo’, para se integrar com o mundo ‘social’ e ‘subjetivo’. Um processo que trata de “aprendizagem a partir das pessoas e pelas pessoas” (Finger & Asún, 2003, p.126).

Relativamente a quem compete o desenvolvimento da educação de adultos, na V CONFITEA ficou estabelecido que ela exige a colaboração alargada entre departamentos, serviços e instituições estatais e não estatais assumindo, na prática, uma grande heterogeneidade de país para país e de continente para continente (Alves & Vogt, 2005). É assim que instituições

religiosas, sociais e organizações não-governamentais assumem um papel decisivo no desencadear da educação adulta (Valle, 2000).

Nesta mesma linha de pensamento mas de forma mais abrangente, Llosa, Santos, Sirvent e Toubes (2001) afirmam que a necessidade da educação e o direito de todos a ela ao longo da vida deve ser responsabilidade do Estado.

É essencial que as abordagens referentes à Educação de Adultos estejam baseadas no património cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (UNESCO, 1999).

Segundo Figurelli (2013, p. 40), em sentido amplo,

a Educação de Adultos, que apresenta múltiplas definições, induz à conclusão de que esta expressão é um termo genérico que se refere à educação formal, não-formal e informal, assim como à educação profissional e à formação contínua fora da escola para jovens e adultos.

Os objetivos básicos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo de acordo com a Declaração de Hamburgo (1997), são: i) desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades; ii) fortalecer a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; e iii) promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades.

Em termos de Educação é comumente pacífico que os adultos sejam considerados como um grupo com necessidades educativas particulares. No entanto, quando falamos de Educação de Adultos, os mais velhos, especialmente os reformados, não são atingidos, dado que, por já terem saído do mercado de trabalho, fogem da lógica economicista que tem subjacente a lógica do mercado e da empregabilidade. Contudo, neste estudo contrariamos este registo, dado que os adultos considerados no mesmo são na sua grande maioria já reformados, os quais buscam a educação nesta fase das suas vidas como complemento da sua educação escolar e pelo desejo de autoaperfeiçoamento no sentido de dar mais qualidade às suas vidas (Alves & Vogt, 2005).

Em termos de pressupostos educativos, Valle (2000) refere que na maior parte dos casos, a educação de adultos é um sistema educativo: i) pensado para crianças e aplicado para jovens e adultos; ii) em que grande parte do que é ensinado não é prático, portanto falta adaptação dos programas; iii) em que se utilizam métodos que não levam em conta a experiência acumulada dos adultos; e iv) falta a formação específica aos profissionais que se ocupam da educação das pessoas adultas.

Para toda a comunidade educativa Llosa, Santos, Sirvent, e Toubes (2001, p. 33) afirmam que “é necessário construir uma pedagogia da participação que gere instâncias de construção coletiva e de aprendizagem da participação”.

Em Portugal, não há atualmente qualquer medida ativa relativa a programas educacionais formais e não formais destinados à população sénior. Nestes termos, lamentavelmente, a discriminação e desvalorização para com a educação dos seniores fica reforçada. O idoso continuará a ser “abordado como um bibelô, que quando ocupado com diversões e lazer, ‘não incomoda’ e ‘não se mete’ onde não deve” (Oliveira & Oliveira, 2002, p. 4).

Estas desconsiderações pela pessoa sénior podem ser contrariadas pelas US e pelo processo contínuo de aprendizagens, dado que estes constituem “um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos, condições estas associadas ao conceito de velhice bem-sucedida” (Cachioni & Neri, 1999, p. 115).

A propósito da passagem do sénior para a situação de reforma, Martin (2007, p. 67) advoga que “a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação e ajudar os participantes dos programas educativos a enfrentarem as alterações impostas pelas tarefas de desenvolvimento.”

Uma das conclusões do estudo de Veloso (2004, p. 380) foi a de que “a problemática da educação de adultos idosos também se revelou um campo ainda por desenvolver, abrindo-se uma infinidade de possíveis investigações, nomeadamente sobre as práticas, a formação de formadores e a discussão dos seus princípios orientadores.”

Na década de 1970 deu-se a passagem de uma velhice invisível para uma velhice identificada, passando a mesma a ser considerada uma categoria de ação política. Com efeito, até essa data, a velhice tinha, principalmente nos asilos, a sua forma de assistência pública e foi na Constituição da República Portuguesa de 1976 que, pela primeira vez, ficou consagrada a política para a terceira idade (Veloso, 2004).

Em 1979, através do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos, procurou-se a promoção de uma Educação de Adultos mais permanente tendo-se instalado uma via educativa informal (Pocinho, 2014a). Esta foi acrescida da criação de um subsistema de educação de adultos constituindo uma outra tentativa não conseguida para a melhoria do sistema da Educação de Adultos (Jacob, 2012).

Na opinião de Canário (2014), duas inovações marcantes assinalaram o início do século XXI: a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e possibilitando uma dupla certificação (escolar e profissional);

e a criação de uma rede ‘pioneira’ e ‘experimental’ de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Para este autor, infelizmente, este plano de educação e formação teve uma aplicação parcial e efémera, sendo que a introdução institucional de procedimentos de reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência de vida representou a sua principal mudança.

Em 2005, com um fim abrupto em 2010, verificou-se a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação, por sobreposição com a rede pioneira de CRVCC, de uma rede de CNO. Este programa consistiu numa oferta educativa e formativa muito importante para públicos jovens e adultos pouco escolarizados, com o objetivo de elevar os seus níveis de formação e qualificação, no pressuposto de que a população portuguesa estaria numa situação de ‘sub certificação’ (Canário, 2014; Jacob, 2012; Pocinho, 2014).

O governo português, no Programa de Ação do AEEASG (2012), na senda do envelhecimento ativo e para a qualidade de vida das pessoas idosas, pretendendo promover o bem-estar, a inclusão social ao longo da vida e para reconhecer a importância dos seniores nas comunidades e o papel das UTI’s destacou, no âmbito da iniciativa ‘Conhecer, Ganhar mais Sabedoria e Divertir-se’, a Rede das Universidades Seniores – educação informal para pessoas com mais de 50 anos.

Sem nunca se ter atingido os objetivos traçados para a Educação de Adultos, vários projetos formativos e educativos foram surgindo ao longo do tempo para essa camada etária, se bem que nunca se tenha conseguido cortar com o sistema de ensino regular e tradicional através da criação de um currículo específico para a Educação de Adultos, mas antes conduzindo ao reforço dessa relação, quando se queria precisamente o afastamento (Jacob, 2012), não obstante o grande investimento das políticas públicas, entre 2000 e 2011, ter permitido um aumento considerável da habilitação educacional dos adultos com níveis de escolaridade inferior ao 12º ano (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b).

De acordo com Jacob (2012), os diversos modelos de educação e formação de adultos em Portugal contiveram falhas, algumas das quais tiveram a ver com: i) os *curricula* dos cursos (que têm de ser mais práticos e ativos do que teóricos); ii) a formação dos formadores/professores (que têm de ter metodologias adaptadas aos adultos e ‘cortar’ com os hábitos dos professores do ensino normal); e iii) a avaliação dos adultos (que tem que incidir nos seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e não só nos conhecimentos retidos nas aulas).

No âmbito da Educação de Adultos, na opinião de Canário (2014), foram, entre nós, recentemente desperdiçadas três grandes oportunidades: i) desistência do PIAAC; ii) abandono do plano de orientação estratégica para a Educação de Adultos, da autoria de uma equipa liderada por Alberto de Melo; e iii) o fim abrupto dos CRVCC e do Programa Novas Oportunidades e CNO, com mais de 1,3 milhões de inscritos e quase 500 mil certificados, surgindo no lugar da Educação de Adultos um imenso ‘buraco negro’, tornando urgente a construção de um futuro, sem que isso implique fazer do passado tábua rasa.

A atual praticamente inexistência de estruturas organizativas da Educação de Adultos foi decisiva na nossa escolha para que o emergente movimento de seniores, organizado em torno das US, fosse participante ativo neste estudo. Acresce que as instituições designadas por US são reconhecidas como espaço de democracia, de igualdade e de independência em processo de afirmação sociocultural e de consolidação da sua autonomia.

Em termos internacionais, a partir da análise que fez, entre outras, às recomendações provenientes de conferências sobre a educação da categoria social de adultos potenciais alunos das US, Veloso (2004), constatou que só em 1972, na Terceira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos realizada na cidade de Tóquio, os adultos foram incluídos no grupo dos mais marginalizados da Educação, para mais tarde, em 1982, a Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento ter chamado a atenção para o impacto do envelhecimento da população sobre o desenvolvimento dos países. Mais constatou a mesma autora que só em 1986 é que se começa a falar explicitamente do direito à educação por parte dos idosos.

Como balanço da educação de adultos no presente, Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães e Alves (2014b) referiram que o seguinte conjunto de problemas, alguns recentes, outros herdados do passado, tem contribuído para a debilidade estrutural da educação de adultos na sociedade portuguesa: i) reduzido reconhecimento social, traduzido pela intermitência nos recursos e pela descontinuidade das iniciativas; ii) predominância do curto prazo, com projetos e ações baseados num tempo curto e num espaço delimitado; iii) inexistência de financiamento específico, retirando centralidade a esta área de intervenção, deixando-a muitas vezes como ‘segunda escolha’; iv) excessiva valorização de projetos e ações de carácter formal, desprezando o forte potencial educativo e pedagógico da educação não formal; v) peso da não participação, especialmente por parte da população adulta portadora de menores qualificações académicas e profissionais; vi) diversidade de formas de intervenção educativa e pedagógica, marcadas pela experimentação, originalidade e criatividade, influenciando os modos de trabalho escolares mais tradicionais; vii) integração fácil noutros projetos de âmbito social, económico, cultural,

político e/ou cívico que não são exclusivamente de educação de adultos; viii) aumento da participação, embora insuficiente, para aproximar Portugal dos níveis de participação de outros países da Europa central ou do norte; ix) inexistência atual, na educação de adultos, de uma política pública – principal fragilidade desta educação - em contra corrente com as orientações de organismos como a OCDE, a União Europeia e a UNESCO; x) as políticas públicas de educação são caracterizadas, nomeadamente nas últimas quatro décadas, pela fragmentação, pela intermitência e pela forte dependência dos ciclos políticos e xi) as políticas adotadas têm-se pautado pela falta de consistência, descontinuidade e fragmentação, em contraste com a educação de adultos que, em Portugal, possui alguma tradição ao nível das práticas.

Em conformidade com os objetivos deste estudo é nossa convicção que a ação complementar dos Museus em prol do processo de educação e formação dos adultos poderá constituir um contributo para combater a debilidade estrutural da educação de adultos atrás referida.

Numa perspetiva de passado e presente da Educação de Adultos, de acordo com estes autores, “de forma global, as mudanças imprimidas na educação de adultos foram-na empurrando na direção de uma aprendizagem ao longo da vida que, já longe dos ideais da educação permanente, aposta no afunilamento das oportunidades concedidas aos cidadãos adultos” (idem, p. 15).

Em síntese e de acordo com Pocinho (2014a, p. 75), a importância da educação na 3ª idade reside em:

- a) promover a autossuficiência e independência das pessoas, reduzindo assim o peso sobre os recursos públicos e privados; b) ser um modo de ensinar formas de *coping* às pessoas para superarem os seus problemas; c) fortalecer o seu contributo actual ou potencial para a sociedade e d) promover o equilíbrio, a perspetiva e a compreensão através da consciência de si, da autointerpretação e da comunicação das experiências dos idosos a outras gerações.

Em termos de futuro para a Educação de Adultos, Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, e Alves (2014a) alvitram que se impõe: i) Como maior das prioridades no momento atual, a definição de uma política pública coerente, global e integrada que corrija a deriva instrumental e vocacionalista desta Educação; ii) a mobilização dos saberes acumulados em experiências anteriores pelos muitos educadores de adultos; iii) a mobilização de saberes acumulados e parcerias das organizações da sociedade civil e dos municípios; e iv) apoio a novas áreas de intervenção, geradoras de potencial a aproveitar.

Ainda de acordo com estes autores, algumas questões suscitam a nossa reflexão: i) que papel para o Estado?; ii) como assegurar que as parcerias não se transformam em instrumento



de desresponsabilização do Estado?; iii) que papel devem assumir as organizações do 3º setor? e iv) como e quem deve financiar a educação de adultos?

### **I. 4.3 – Andragogia**

O reconhecimento das falhas no processo da Educação de Adultos e as críticas subsequentes deram origem à criação de um novo movimento teórico chamado andragogia, o qual é específico para ensinar os adultos e que rapidamente se difundiu pelo mundo por ser um modelo de aplicabilidade universal e contemporâneo (Jacob, 2012).

Assim, neste ponto, procurámos dissecar este movimento quanto à sua origem, descrição, comparação com a pedagogia, princípios e métodos.

#### **I. 4.3.1 - Origem**

O termo andragogia foi inicialmente utilizado em 1833 pelo professor alemão Alexander Kapp para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão, caindo logo a seguir em desuso e reaparecer em 1921 com Eugen Rosenstock (1888-1973) em relatório que apontava a necessidade de métodos, filosofias e professores especiais para a educação de adultos (Bevilaqua, 2011; Carvalho, Carvalho, Barreto, & Alves, 2010; Cavalcanti & Gayo, 2005; Vogt, 2007).

De acordo com Cavalcanti (1999), apenas em 1926, após um período excessivo para que um conceito sobre andragogia pudesse chegar a uma definição, Eduard C. Lindeman (1885-1953), percebendo algumas impropriedades nos métodos e princípios utilizados para educar adultos, cuja abordagem, segundo ele, devia ser por via de situações e não por disciplinas, introduziu e definiu o termo Andragogia – A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender –, não vinculada aos ciclos de educação formal e oferecendo soluções. Afirmou, então, Lindeman (citado por Cavalcanti, 1999, p.1) que: “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz.”

No início da década de 1970, o vocábulo andragogia, com o mesmo significado, fora sugerido pela UNESCO (Cavalcanti & Gayo, 2005).

Segundo Carvalho, Carvalho, Barreto e Alves (2010, p. 81), “Knowles, em 1970, trouxe à tona as ideias de Lindeman e introduziu em 1973 o termo andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”, dito de outro

modo, como princípio de aprendizagem de adultos que se aplica a todas as situações de aprendizagem (Sousa, 2015).

A partir desta data muitas instituições escolares e educadores se dedicaram ao tema, surgindo ampla literatura abrangendo a andragogia (Vogt, 2007). Na década de 1970, o termo andragogia era frequentemente utilizado na França, Jugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adultos ou a ciência da educação de adultos (Cavalcanti & Gayo, 2005; Vogt, 2007).

Entre 1993 e 1996, sob a égide da UNESCO, foi desenvolvido um estudo culminado na produção do relatório Delors et al. (1998), síntese do pensamento das maiores autoridades mundiais sobre educação no final do século XX, cujas conclusões ficaram centradas na premissa de que a aprendizagem, no século XXI, deverá estender-se ao longo da vida da pessoa, conforme a perspectiva da ‘educação permanente’, ‘educação continuada’ ou ‘andragogia’ (Cavalcanti & Gayo, 2005).

Acresce que se o conhecimento existente duplica a cada cinco anos tendendo a crescer a velocidades cada vez maiores, então qualquer pessoa precisa de aprender durante toda a vida, para que possa continuar a construir o seu saber, manter-se atualizado e capaz de desenvolver a contento o seu papel na sociedade (Gayo, 2004).

#### **I. 4.3.2 - Descrição**

A Andragogia tem como pontos-chave: i) considerar os alunos como aprendentes independentes e ii) utilizar as experiências dos alunos como base para os conteúdos ensinados, que aliados às experiências, se transformem em algo aplicável ao cotidiano pessoal e profissional do aluno (Castro, 2008).

De uma forma abrangente Cavalcanti e Gayo (2005, p. 44) advogam que “A Andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.”

De acordo com Carvalho, Carvalho, Barreto e Alves (2010, p. 78), “A andragogia significa ensino de adultos. No modelo andragógico a educação é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno.”

Cavalcanti e Gayo (2005) referem que a andragogia é a resposta para a necessidade educacional do adulto aprendiz o qual requer uma filosofia educacional específica, através de técnicas para potencializar a sua aprendizagem.

Estes mesmos autores (idem, p. 50) advogam que o termo andragogia é “o mais apropriado e expressivo para denominar as novas filosofias e técnicas voltadas para a educação de adultos.”

Outra particularidade da andragogia é que ela, segundo Bevilaqua (2011, p. 10), “estuda o adulto por completo, sua vida, seu trabalho, seus sentimentos, suas habilidades, seus conceitos, seus gostos, seu comportamento, enfim, tudo que está relacionado com o seu ser.”

Os princípios e a metodologia andragógicos situam-se como uma possibilidade de repensar o fazer do professor, “porque possibilita ao educador superar a viciada fragmentação do ensino, e buscar uma atuação mais adequada à condição adulta” (Alves & Vogt, 2005, p. 210).

Enquanto teoria ou sistema de conceitos, de ideias e de aproximações com a aprendizagem do adulto, a andragogia, como conceito, foi introduzida e muito difundida nos Estados Unidos da América, ao longo da segunda metade do século XX, por Malcom Knowles, ao ponto de, para muitos, o vocábulo andragogia e o nome Knowles se terem tornado intrinsecamente ligados (Vogt, 2007).

Quanto à fundamentação da teoria andragógica, segundo a mesma autora, ela foi introduzida por Knowles um pouco mais tarde, o qual, de acordo com Nhamposse (2014), a defendia como disciplina própria e específica para o estudo e investigação da educação de adultos, dado que nem sempre os aspetos básicos da pedagogia, baseados na educação de crianças e jovens, são adequados para a educação de adultos. Neste mesmo sentido, Gayo (2004) vai mais longe ao considerar que a pedagogia centrada no professor cada vez mais claramente é improdutiva, limitante e castradora de outras formas de educação de adultos.

Hamze (2008) refere que a andragogia, arte de ensinar aos adultos, é um caminho educacional que procura compreender o adulto e, para além de poder ser considerada uma teoria, é também um método de ensino, baseado em trocas de conhecimentos entre o professor, como facilitador do conhecimento, o aluno adulto, aprendiz com experiência e as suas experiências de vida. Acrescenta esta autora que na andragogia a aprendizagem está mais localizada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação prática na sua vida diária, com utilidade no enfrentar de desafios pessoais e profissionais.

Em 1950, por parte de alguns educadores, começaram a surgir ideias defendendo a noção de que os adultos aprendem melhor em ambientes informais, flexíveis e não ameaçadores (Chotguis, 2007).

Sustentamos que esta constatação se enquadra e reforça, de forma inquestionável, a realização deste estudo. De facto, sendo os Museus espaços de aprendizagem não formal e informal, à luz das condições descritas no parágrafo anterior serão instituições propiciadoras de um ambiente mais eficaz para as aprendizagens dos adultos.

Para Knowles (2005), é preferível pensar em Andragogia como modelo de conceitos, certo numa dada situação de aprendizagem adulta, servindo como base para uma teoria emergente.

Cavalcanti (1999) afirma que a andragogia será, sem dúvida, uma ótima ferramenta para ajudar a atingir determinados objetivos, tais como enfatizar a responsabilidade pessoal pelo próprio aprendiz e a capacitação e necessidade para a aprendizagem ao longo da vida.

Em termos de evolução, a andragogia pode ser referenciada por três grandes etapas: i) a primeira etapa vai de 1920 a 1959, compreendendo a educação de adultos em todas as atividades educativas; ii) na segunda etapa, Knowles fundamenta a teoria da aprendizagem do adulto com a publicação dos livros *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) e *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973). Nos seus escritos, para o autor, a andragogia é tida como um fenómeno globalizador, no qual a educação é considerada uma atividade permanente e necessária para acompanhar as mudanças aceleradas da sociedade; e iii) na terceira etapa, a educação de adultos surge como uma necessidade da população adulta e da sociedade para a sua própria continuidade e sobrevivência (Vogt, 2007).

Em reconhecimento da sua cada vez maior importância, a temática da educação de adultos foi objeto de análise em Conferências Internacionais (CONFINTEA), realizadas a cada doze anos desde 1949, sob a égide da UNESCO.

O mapa conceitual da andragogia, construído por Cavalcanti e Gayo (2005), na ótica da Psicologia Existencial-Humanista, apresentado na Figura 3, permite-nos ter uma perceção mais global da relação entre os agentes intervenientes, bem como das respetivas funções e dos conceitos presentes no processo da andragogia.

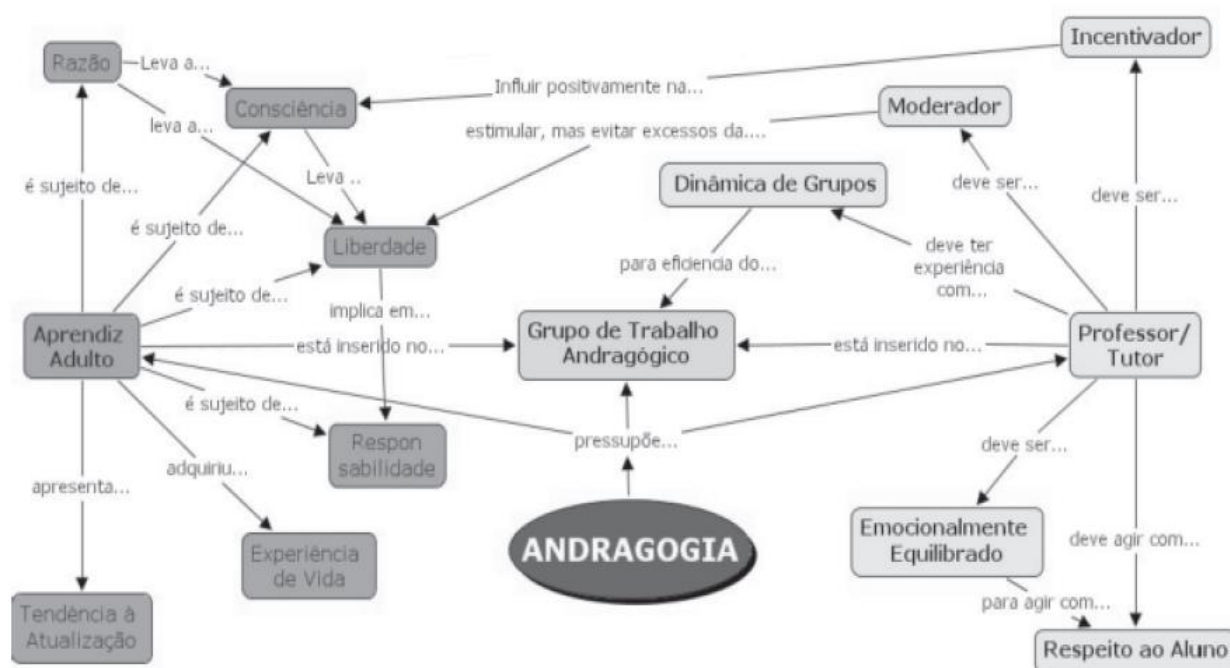


Figura 3- Mapa conceitual da andragogia na ótica existencial-humanista.

Fonte: Cavalcanti e Gayo (2005, p. 46)

São três os grandes campos em que a andragogia pode ser delimitada atendendo ao seu universo de atividades: i) como disciplina científica, com um corpo de doutrina fundamentado em princípios sociológicos, filosóficos e psicológicos; ii) como processo integrador de atividades cognitivas; iii) como atividade profissional, aplicada no modelo de treinamentos organizacionais (Vogt, 2007).

#### I. 4.3.3 - Andragogia versus Pedagogia

Em busca da compreensão do conceito de andragogia, estabelece-se a distinção entre os conceitos de pedagogia e de andragogia, no sentido de ajudar a compreender como e por que os adultos devem ser corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Sousa, 2015).

Antes de mais há que reconhecer que o ambiente de atividades andragógicas é diferente do da pedagogia clássica, desde logo porque Malcom Knowles desenvolveu o seu modelo andragógico tendendo para ser oposto aos princípios da pedagogia, destacando-se, segundo Finger e Asún, (2003), nesse modelo, os seguintes aspetos: i) o aprendente: se, na pedagogia, o aprendente é definido pela sua relação com o professor, na andragogia, o aprendente possui um estatuto independente; ii) a necessidade de saber: na pedagogia, as necessidades são definidas pelo professor (representado pelo currículo), na andragogia, pelo contrário, o facilitador ajuda o

aprendente a formular as suas próprias necessidades; iii) aprendizagem: enquanto na pedagogia a aprendizagem é induzida pelo professor, na andragogia ela advém da necessidade intrínseca de crescimento e autorrealização.

Como consequência, enquanto na pedagogia (do grego: paidós = criança e gogos = educar), entendida como a ciência da educação de crianças, a aprendizagem é direcionada, na andragogia é facilitada, apresentando-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia (Cavalcanti & Gayo, 2005; Gayo, 2004).

Com efeito, segundo estes autores, diferentemente da Pedagogia, criticada pelo facto de “que tem como pilar mestre a total responsabilidade do professor sobre o processo educacional”, a andragogia, face às características psicológicas dos adultos, “tem o aluno como sujeito do processo de ensino/aprendizagem, considerado como agente capaz, autónomo, responsável, dotado de inteligência, consciência, experiência de vida e motivação interna” (idem, p. 47).

Nos anos sessenta do século XX, a andragogia foi apresentada como um conceito mais organizado para assegurar a educação de adultos, logo, como a antítese do modelo pedagógico, o qual significa a arte e ciência de ensinar crianças, mas que continuou aplicado ao aprendiz adulto até ao presente século e foi a base organizativa do atual sistema educacional (Chotguis, 2007).

Enquanto para o ambiente de aprendizagem do adulto se conta com raras pesquisas envolvendo a andragogia, em contrapartida, para o ambiente de aprendizagem da criança, diversos são os estudos na área da pedagogia (Sousa, 2015), tendo presente que o método pedagógico é função da cultura existente (Pinto, 2007a).

Não obstante a dificuldade no estabelecer das distinções entre os dois conceitos, segundo seis diferentes critérios, estabelecidos por Malcom Knowles (1913-1997), Cavalcanti e Gayo (2005) apresentam a comparação entre as características destas duas ciências através do quadro que se segue

Premissas	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
<b>Necessidade de Conhecer</b>	Crianças necessitam saber apenas o que o professor tem a ensinar. Não precisam saber para que serve aquele conhecimento.	Aprendizes adultos conhecem suas necessidades e se interessam pelo aprendizado de aplicação prática e imediata.
<b>Autoconceito do Aprendiz</b>	Considerado como tal, o aprendiz sente-se dependente do professor, tem sua auto-estima deprimida e sua capacidade posta em dúvida pelo sistema e por si próprio.	O adulto é independente, tem autonomia e sente-se capaz de aprender e de buscar o conhecimento que necessita, inclusive sem ajuda do professor.
<b>O Papel da Experiência</b>	A experiência do aprendiz não é valorizada e sim a do professor, dos autores dos livros didáticos. O aluno tem apenas que ler, ouvir, fazer exercícios escolares.	A experiência do adulto aprendiz é de importância central. A experiência do professor, dos autores de livros didáticos, são fontes de consultas dentre outras a serem valorizadas ou não pelo aluno.
<b>Prontidão para Aprender</b>	Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determinar, se querem ser aprovados ao final do ano.	O aprendiz adulto está pronto para aprender aquilo que decide aprender, o que considera significativo para suas necessidades.
<b>Orientação da Aprendizagem</b>	Aprendizes são orientados a aprender por disciplinas, com conteúdos específicos que lhe serão futuramente necessários, na visão do professor. A aprendizagem é organizada pela lógica dos conteúdos programáticos	O aprendiz adulto orienta sua aprendizagem para o que tem significado em sua vida, com aplicação imediata, não para aplicações futuras. O conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática.
<b>Motivação</b>	Aprendizes são motivados a aprender por incentivos externos, como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais e outros	A motivação dos adultos está na sua tendência a atualização, uma motivação interna, sua própria vontade de crescimento, sua auto-estima, sua realização pessoal.

Quadro 1 – Comparação entre Pedagogia e Andragogia.

Fonte: Cavalcanti e Gayo (2005, p. 47)

Como a palavra Andragogia é muito desconhecida, em seu lugar e de forma indevida, é muito usado o termo ‘pedagogia do adulto’, se bem que, em muitos casos, apesar de se omitir a palavra andragogia, se esteja a utilizar os princípios andragógicos (Carvalho, Carvalho, Barreto, & Alves, 2010).

Assim, para melhorar o resultado do processo educacional, defende Cavalcanti (1999), a pertinência em introduzir as inovações eficientes da andragogia e preservar as características positivas da pedagogia. No entanto, Cavalcanti e Gayo (2005, p. 50) consideram que “A pedagogia clássica ofusca a inteligência em favor da memória, condiciona os alunos a repetir o conhecimento existente, desestimula a criatividade por absoluta falta de espaço e de incentivo.”

Por outro lado ainda, para estes mesmos autores, a andragogia “propõe uma educação baseada na liberdade, nos moldes concebidos por Carl Rogers, na educação por toda a vida como preconizado por Furter, no aproveitamento das experiências vivenciais dos adultos, tão valorizadas por Knowles” (idem, p. 50).

Do exposto ressalta que a andragogia, embora ainda não se tenha afirmado como ciência diversa da pedagogia, continua sendo a mais apropriada e expressiva para denominar as novas filosofias e técnicas endereçadas às peculiaridades da fase adulta da vida humana, capacitando o aprendiz para, durante toda a sua vida, se autoavaliar e adotar uma postura de educação continuada (Gayo, 2004).

#### **I. 4.3.4 - Princípios**

Alcalá (1997), comungando com o pensamento de Knowles, refere que a andragogia, integrando a antropologia, está imersa na educação permanente e o princípio do seu ensino está fundamentado na:

Participação e horizontalidade, cujo processo, ao ser orientado com características sinérgicas pelo facilitador da aprendizagem, permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com o propósito de proporcionar-lhe uma oportunidade para que atinja sua auto-realização (p. 20).

Assim, o fundamento do ensino andragógico baseia-se no entendimento de que a educação é um processo dirigido ao pleno desenvolvimento e à independência da pessoa – crescimento nas dimensões pessoal e social (Vogt, 2007).

Estando a andragogia centrada no aprendiz adulto, é relevante conhecer as transformações que as pessoas sofrem à medida que amadurecem. Essas transformações, consideradas como princípios e que fundamentam a aprendizagem andragógica são: i) passam de dependentes para indivíduos independentes, auto direcionados; ii) acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato da sua aprendizagem futura; iii) direcionam os seus interesses para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão; iv) esperam uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo o seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; v) preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto; e vi) passam a apresentar motivações internas mais intensas do que motivações externas (Knowles, 2005).

A partir destes princípios, vários autores realizaram inúmeras pesquisas que conduziram à identificação de outros princípios de aprendizagem, à sua comprovação, bem como de conceitos que lhes dão suporte e à definição de estratégias para planejar e facilitar o ensino.



Com recurso aos resultados dessas pesquisas e por comparação das aprendizagens geradas em crianças (pedagogia) e em adultos (andragogia) estabeleceram-se as seguintes diferenças:

<b>Características da Aprendizagem</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
<b>Relação Professor/Aluno</b>	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
<b>Razões da Aprendizagem</b>	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
<b>Experiência do Aluno</b>	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
<b>Orientação da Aprendizagem</b>	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução

Quadro 2 – Comparação entre aprendizagem de crianças e de adultos  
Fonte: Castro (2008, p. 14)

O processo ensino-aprendizagem andragógico desenvolve-se com base numa premissa de três princípios adicionais: i) os adultos podem aprender: estudos recentes sobre a aprendizagem do adulto indicam que a capacidade inata de aprender permanece inalterada ocorrendo apenas algum declínio na rapidez de aprender, o que pode ser minimizado pelo uso continuado do intelecto; ii) a aprendizagem é um processo interno: na educação de adultos a primordial implicação, para a produção de uma maior aprendizagem, deve-se aos métodos e às técnicas que envolvem o aprendiz, profundamente, em questionamentos autodirigidos durante a busca de informações; e iii) existem condições superiores de aprendizagem e princípios de ensino: são promovidas por práticas de ensino-aprendizagem e princípios de ensino específicos (Knowles, 1980).

De acordo com os princípios andragógicos, os adultos preferem sentir e experimentar a diferença e as mudanças nas suas vidas que cada conhecimento lhes proporcionará, sendo dever do professor agir no sentido de ajudar os adultos a compreender o alcance prático da temática

em estudo (Perissé, 2008), até porque a andragogia se fundamenta no ‘aprender fazendo’ e no seu contexto: i) a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem; ii) o conteúdo da instrução deve ser proposto e não imposto e o projeto de aprendizagem voltado para as necessidades do aprendiz; e iii) o professor deve transformar-se em facilitador, em agente de transformação e o seu papel, como é tradicionalmente conhecido, deve ser revisto (Cavalcanti & Gayo, 2005; Carvalho, Carvalho, Barreto, & Alves, 2010; Bevilaqua, 2011).

Acrescenta Perissé (2008) que os professores de estudantes adultos devem compreender que estes alunos querem desafios, que não podem ser tratados pelos professores como se fossem adolescentes e mais do que ficar passivamente a ouvir a exposição da matéria o que querem é gerir o seu desenvolvimento pessoal e a sua aprendizagem.

O mapa conceitual da andragogia, construído por Cavalcanti e Gayo (2005), na perspectiva dos princípios andragógicos, apresentado na Figura 4, possibilita uma visão mais global dos efeitos resultantes da adoção desses princípios no processo da andragogia.



Figura 4- Mapa conceitual da Andragogia na perspectiva dos princípios andragógicos  
Fonte: Cavalcanti e Gayo (2005, p. 47)

#### I. 4.3.5 - Métodos

É essencial que as abordagens e os métodos sejam apropriados para assegurar uma eficaz exploração das características de aprendizagem dos adultos e para permitir que se tire o máximo proveito da experiência de vida dos alunos.

Sendo o problema do método fundamental na educação do adulto, dado a pessoa adulta ser já dotada de hábitos de vida e de situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente alterados, para Pinto (2007), as características fundamentais do método são: i) despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se, alfabetizar-se e a noção clara da sua participação na sociedade; ii) partir dos elementos que compõem a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive; iii) não impor o método ao educando e, sim, criá-lo com ele, com base na realidade em que vive. O professor instrutor deve atuar como incentivador da busca autónoma de conhecimentos; e iv) propor o conteúdo da instrução, o que deve ser justificado como uma contribuição para melhorar as condições de vida do homem.

A importância dos métodos utilizados na andragogia também passa pelo facto de favorecerem e estimularem o adulto a aprender, o que é fundamental para que este se disponha a iniciar um processo de aprendizagem (Bevilaqua, 2011).

Para produzir uma maior eficiência das atividades educativas, a exploração das características de aprendizagem dos adultos passa, segundo Cavalcanti (1999), pela adoção de abordagens e métodos apropriados, os quais: i) tiram proveito da experiência acumulada pelos alunos; ii) propõem problemas, novos conhecimentos e situações sincronizadas com a vida real; iii) justificam a necessidade e utilidade de cada conhecimento; iv) envolvem alunos no planeamento e na responsabilidade pela aprendizagem; v) estimulam e utilizam a motivação interna na aprendizagem; e vi) facilitam o acesso, os meios, o tempo e a oportunidade.

A principal crítica, na perspetiva dos andragogistas, reside no facto de diferentemente do que sucede com o ensino das crianças ou jovens, as ofertas educativas dirigidas aos adultos terem de ter em conta as características pessoais dos adultos e muito em particular as suas experiências (Jacob, 2012).

Cavalcanti e Gayo (2005) construíram um mapa concetual da andragogia tendo em conta atitudes e técnicas andragógicas mais relevantes, como ilustrado na Figura 5.



Figura 5- Mapa conceitual da Andragogia na perspectiva de atitudes e técnicas andragógicas  
 Fonte: Cavalcanti e Gayo (2005, p. 49)

Pela análise das atitudes e técnicas apresentadas torna-se evidente a prática de métodos envolvendo discussões de grupo, aprendizagem baseada em problemas, jogo de papéis, exercícios de simulação, discussões de casos e utilização do método do construtivismo, o qual “encontra num grupo andragógico um terreno fértil” (Gayo, 2004, p. 7). O professor não tem lugar especial na sala, colocando-se junto dos alunos dispostos em círculo ou em volta de uma mesa de trabalho. Ou seja, a metodologia tem como características ser ativa, crítica, criativa e participativa, o que permite a validação da andragogia como uma ciência.

A avaliação andragógica é diagnóstica, participativa, contínua e constante, visando a cada momento detetar falhas para serem prontamente corrigidas (Cavalcanti & Gayo, 2005; Gayo, 2004). Segundo estes autores, na andragogia os professores, para além de conhecerem o assunto a ser lecionado, precisam de saber orientar, criar empatia, incentivar e conduzir grupos de estudos na direção desejada, num desempenho nada igual ao do ensino clássico.

Assim, “neste modelo de educação o professor precisa assumir a postura de facilitador, de estimulador do grupo” (Alves & Vogt, 2005, p. 204).

#### I. 4.3.6 - Críticas à Teoria Andragógica

Como acontece em relação a toda a verdade científica, o desenvolvimento da teoria andragógica tem suscitado apreciações favoráveis e desfavoráveis.

Em sentido positivo, destaque para a evidência de que os princípios “knowlesianos” para a educação de adultos estão em consonância com o ideário da pedagogia renovada

progressivista e não diretiva, a qual é perturbadora, no bom sentido, dos caducos modelos tradicionais de ensino (Vogt, 2007).

Neste mesmo sentido, é conclusão de Carvalho, Carvalho, Barreto e Alves (2010) que o grande desafio da educação de adultos é programar o seu ensino segundo os métodos da andragogia, o que traria grandes benefícios para o aprendiz, tanto mais que a prática atual se tem mostrado incapaz de atingir os objetivos pretendidos.

No sentido desfavorável, referência para o facto do quadro de diferenciação entre a pedagogia e a andragogia, formulado por Knowles na construção da sua teoria, ser objeto da crítica de que a pedagogia não se resume apenas à didática tradicional e ao questionamento, ao passo que os princípios andragógicos encerram uma teoria ou um conjunto de orientações para a didática, ou, em sentido mais lato, questiona-se se a andragogia é uma teoria ou um modelo de ensino (Vogt, 2007).

Levando em consideração essas diferenças, para além da designação andragogia foram surgindo no âmbito da gerontologia o conceito de gerontologia educativa ou de gerontopedagogia.

Enquanto área do conhecimento teórico, a Gerontologia Educativa centra-se na análise das mudanças psicossociais, afetivas e cognitivas que ocorrem nas últimas fases do ciclo vital, para a partir daí poder potenciar os aspetos positivos dessas mudanças e mesmo se possível diminuir os seus efeitos negativos (Jacob, 2012; Magalhães, 2011; Martín, 2007). Segundo estes autores, um dos princípios básicos assumidos pela moderna Gerontologia Educativa está relacionado com o objetivo de positivar o envelhecimento e a velhice, acentuando as potencialidades do ser humano, seja qual for a sua idade vital, sendo necessário, para tal, dar ênfase à potencialidade cognitiva, à aprendizagem ao longo de toda a vida e à noção de envelhecimento ativo.

Mais precisamente e de acordo com Jacob (2011), a Gerontopedagogia tem a ver com a conceção e desenvolvimento de modelos e programas de animação, instrução, formação, estimulação e enriquecimento pessoal dirigidos aos idosos em todas as atividades educativas em que eles participem, atendendo sempre ao princípio da individualidade, pois cada idoso tem as suas necessidades, capacidades e interesses próprios.

Nestes termos, o papel do educador especializado em Gerontologia consiste em descobrir o melhor modo de ajudar cada um a reconhecer as possibilidades oferecidas pelas diferentes fases da vida, para melhor adaptação e uma maior satisfação vital e, conseqüentemente, a manutenção de níveis ótimos de qualidade de vida (Magalhães, 2011; Martín, 2007).

Deste modo, a referência a estes aspetos indicia a necessidade de se estabelecer um conjunto de princípios gerais gerontopedagógicos para serem adotados nos diversos programas de formação e educação de adultos, alimentando o trabalho profissional e científico da Gerontologia Educativa (Jacob, 2012; Martín, 2007).

#### **I. 4.4 - A UNESCO e a Educação de Adultos**

A UNESCO, principal organismo das Nações Unidas para a educação, vem desenvolvendo um papel essencial nesta área através de conferências dos estados-membros, reuniões gerais, seminários, congressos, definição de políticas, mobilização de recursos e difusão de conhecimento a nível mundial. Assim, desde 1949 e ao longo do século XX, realizaram-se cinco Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) e a sexta conferência já teve lugar no século XXI (UNESCO, 2010).

De acordo com Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b, p. 3), as orientações estratégicas definidas nas CONFINTEAs “têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização e são reveladoras das diferentes concepções de educação de adultos, por elas veiculadas.”

A primeira Conferência, realizada em 1949 na Dinamarca, centrou-se na definição do papel e objetivo da educação de adultos como um requisito básico a fim de satisfazer as necessidades dos adultos no desempenho das suas funções económicas, sociais e políticas para a vida em sociedades democráticas (Alves & Vogt, 2005).

Assim, nesta I Conferência foi evidenciada a associação entre educação de adultos e justiça social, apresentando essa educação como fundamental para garantir a paz, a vida democrática, a valorização do indivíduo numa sociedade de massas e a formação cívica e cultural dos operários, contribuindo para a construção de uma sociedade onde sejam assegurados os direitos dos cidadãos (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b).

A segunda conferência efetivou-se em 1960, no Canadá, subordinada ao tema “A educação de adultos num mundo em transformação”. Esta conferência, segundo Alves e Vogt (2005), atribuiu um valor extraordinário ao social, valorizando a humanização, a tecnologia, a cultura e a arte na formação do adulto, conferindo à educação um componente importante para o desenvolvimento socioeconómico. De acordo com Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b), esta II conferência propôs uma educação baseada no ‘humanismo

integral´ direcionada para a igualdade de oportunidades, para o desenvolvimento e a paz entre os povos, bem como veiculando uma concepção abrangente da educação de adultos, valorizando quer ações de caráter institucional e formal, quer manifestações difusas associadas à cultura e ao lazer.

Ao mesmo tempo, segundo estes mesmos autores, começa a construir-se um discurso que associa a educação de adultos ao desenvolvimento dos países, o que é salientado por Finger e Asún (2003, p.28) quando afirmam: “a UNESCO clarificou a sua perspectiva: a educação, a ciência e a cultura deveriam agora, ser claramente postas ao serviço (político) do desenvolvimento dos países (em desenvolvimento) e dos povos.”

Mais referem estes autores que para estas duas primeiras conferências a educação de adultos é desenhada como um elemento fundamental de um projeto social de uma educação integral, orientada para as várias dimensões da vida, em que a componente cultural surge como um domínio essencial da cidadania, imprescindível para assegurar a promoção social.

A terceira conferência foi realizada no Japão, em 1972, subordinada ao tema “A educação do adulto num contexto de educação permanente”. A partir dela a educação do adulto passa a ter uma dimensão política, ao reconhecer que o analfabetismo é uma consequência do subdesenvolvimento, acrescido pela recém-surgida questão da alfabetização funcional, enquanto capacitação do homem para analisar criticamente o seu meio e lutar pela sua transformação, não esquecendo a problemática da alfabetização como capacitação para o trabalho (Alves & Vogt, 2005).

Segundo Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b) desta conferência resulta um reforço da associação entre a educação de adultos e o desenvolvimento e surge o conceito de educação permanente, movimento este com o qual a UNESCO defende que a principal finalidade da educação de adultos é “despertar no adulto a consciência crítica do mundo histórico e cultural em que vive, de modo a que possa transformar esse mundo através da sua ação criadora” (UNESCO, 1972, p. 20). Acresce que nesta terceira conferência surgem ainda novas orientações, sendo de destacar as seguintes: i) democratização do acesso à educação de adultos; ii) enfoque nos grupos mais desfavorecidos e na educação funcional e iii) ideia de que a educação de adultos é um instrumento de promoção social, porque há uma correspondência entre o nível da habilitação académica e o emprego obtido (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b).

A quarta conferência realizada em Paris, em 1985, reforça a ideia de que o desenvolvimento da educação de adultos é uma condição indispensável para a concretização da

educação permanente, defendendo a necessidade de se garantir a democratização da formação de adultos, considerando que o direito de aprender é fundamental para a humanidade e incentivando os estados membros a tomar medidas (Alves & Vogt, 2005; Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b).

Mais referem Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b) que destas primeiras quatro conferências da UNESCO se pode reconhecer: i) a pluralidade e riqueza de iniciativas no domínio da educação de adultos; e ii) a importância do Estado a nível da conceção, execução, financiamento e acompanhamento das orientações políticas, dado que a educação de adultos é um domínio estratégico para o desenvolvimento dos países.

A quinta conferência realizou-se na Alemanha, em 1997, ancorada no tema “A educação das pessoas adultas, uma chave para o século XXI” (Alves & Vogt, 2005).

Enquanto para Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b) nesta quinta conferência se operou uma clara rutura na perspetiva ampla, social e humanista de como a educação de adultos estava a ser entendida, passando a registar-se uma visão económica dando um maior enfoque na educação orientada para o trabalho, tanto a nível dos jovens como dos adultos, por outro lado para Alves e Vogt (2005) esta conferência representa um avanço importante em relação às anteriores, mais centradas na educação de adultos como subsistema educacional, dado colocar essa educação no patamar de uma aprendizagem ao longo da vida.

É assim que segundo Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014b), nesta conferência: i) invocam-se as grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a pertinência e a necessidade de se pensar a formação das pessoas, em geral, e dos adultos, em particular, segundo outro prisma; ii) a ideia chave que orienta o discurso é a da necessidade de se adotar uma nova visão da educação de adultos, numa perspetiva mais ajustada às sociedades modernas; iii) a alteração de perspetiva é manifesta na mudança de conceitos, de pressupostos e orientações, induzindo a uma mudança de práticas.

Com efeito, os documentos sobre a V Conferência da UNESCO, nomeadamente a Declaração de Hamburgo (1997), evidenciam essa mudança, visto usarem: i) o conceito de aprendizagem ao longo da vida, quando, nas Conferências anteriores, se falava de educação permanente; ii) o termo competências, quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos; e iii) a designação educação e formação de adultos, enquanto antes apenas se falava em educação de adultos.

É assim que nesta V Conferência, diferentemente das anteriores, se defende que a educação é não só um direito, mas também um dever, advogando-se que a educação básica para



todos “não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade” (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 22).

Decorrendo desta última Declaração é inegável que este novo discurso está centrado no indivíduo, responsabilizando-o pela procura de educação, pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, numa lógica que conduz ao agravamento das desigualdades sociais. Uma outra consequência da V Conferência tem a ver com um novo papel para o Estado. Com efeito, Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014a) sintetizam esse novo papel da seguinte forma: i) trata-se de um papel essencialmente “orientado para a definição de políticas, para o acompanhamento, supervisão e avaliação das práticas” (p. 12); e ii) fala-se “na delegação de competências do Estado e na aposta em parcerias, no aproveitamento da experiência e das capacidades das entidades da sociedade civil e das empresas” (p. 12). No entanto, segundo estes mesmos autores, existe o perigo de que “as medidas de descentralização e de delegação de competências facilmente incorrem em riscos de demissão do próprio Estado, o que é notório nos períodos de crise económica” (pp. 12-13).

Uma vez mais, tal como é propósito do nosso estudo, a aposta no estabelecimento e no papel das parcerias sai enaltecida pela V Conferência, não como forma de desresponsabilização e abandono, mas de alargamento à sociedade civil.

Uma outra constatação é apontada por Finger e Asún (2003, p. 29) ao referirem que “esta reorientação resulta também de restrições orçamentais da UNESCO e da crescente erosão dos estados-nação e das instituições intergovernamentais, especialmente no que se refere à implementação educacional de objectivos de desenvolvimento (sustentável) ”.

A aposta em parcerias, a responsabilidade da sociedade civil e a alteração do papel do Estado, de acordo com Finger e Asún (2003, p. 111), são tendências reforçadas “pela pressão do mercado para a privatização, pois a educação de adultos deixou de ser da responsabilidade da administração pública e passou para a de corpos privados (p. ex., organizações de caridade ou lucrativas).”

De acordo com Canário (1999, p. 90), este processo é considerado como inevitável, porque “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado”.

Precisamente o trabalho de Delors et al. (1998), referenciado nesta V Conferência da UNESCO, pode ser considerado como o documento fundador da orientação educativa chamada ALV (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014a). Segundo os autores acabados de referenciar (idem, 2014b), trata-se, agora, de entender a educação de adultos como:

i) parceiro instrumental do funcionamento de um mercado laboral que exige ‘adaptabilidade’ e ‘flexibilidade’ e produz desemprego; e ii) “formador de competências que pretende transformar os adultos em entidades individualmente responsabilizadas pelo seu próprio (in) sucesso – negando de forma liminar e absoluta os ganhos das ciências sociais nas últimas décadas” (p. 16).

A sexta e última conferência realizou-se no Brasil em 2009. O documento final desta conferência (UNESCO, 2010): i) “frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (pp. 3-4); ii) “Destacou a sua compreensão da natureza intersectorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos” (p. 4) e iii) salientou “a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta” (p. 4).

Fundamentalmente, a partir da segunda Conferência, tornou-se evidente que o discurso da UNESCO passa a estar centrado na defesa de uma educação integral, para que as pessoas fiquem dotadas de um conjunto de saberes que lhes permita o domínio e controlo da cultura, do progresso científico e tecnológico, das questões políticas e da informação (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b).

No âmbito da UNESCO, registe-se que, ao longo do tempo de realização destas seis conferências, muitos outros encontros internacionais contribuíram para o estabelecimento de um consenso internacional sobre o direito à educação e o direito a aprender das pessoas adultas e jovens, no caminho de uma cidadania participativa e democrática (Alves & Vogt, 2005).

## **I. 4.5 - Teorias da Educação de Adultos**

Merecem referência as teorias funcionalista e crítica.

A teoria funcionalista era essencialmente constituída por medidas na área da ação da saúde e na área da ação social, e dirigidas preferencialmente para os idosos mais velhos e mais dependentes, deixando a descoberto outra parte da população, não tão idosa, nem tão dependente, bem como outras áreas também importantes como a educação. Os princípios provinham de uma perspetiva teórica da gerontologia – a perspetiva da atividade – criticável pelo facto de não contemplar a diversidade social, cultural e económica que caracteriza o grupo dos idosos e que se esconde por detrás do conceito de terceira idade aparentando uma

homogeneidade deste grupo (Veloso 2004). Segundo Veloso (2004), só nos anos 1980, em alternativa à perspetiva funcionalista, é que surgiu a teoria crítica, permitindo considerar a intervenção junto dos adultos idosos na área educativa.

#### **I. 4.6 - Processo de Aprendizagem na Fase Adulta**

A aprendizagem é um processo que decorre ao longo da vida do indivíduo, significa apoderar-se ou agarrar algo, permitindo adaptação a situações novas, únicas e imprevisíveis (Silva, 2013).

Numa muito breve resenha histórica do ensino, é merecedor de referência o facto de que as Escolas Monásticas iniciadas na Europa no começo do século VII se destinarem ao ensino de crianças, tendo por objetivo preparar os educandos para o serviço religioso, modelo que se manteve até ao século XX, dado não existirem estudos que comprovassem a sua inadequação a educandos de outra faixa etária que não a infantil (Carvalho, Carvalho, Barreto, & Alves, 2010).

Só em plena terceira década do século XX é que surgiu a tentativa de Lindeman (1926) de buscar melhores formas de educar adultos, tendo para tal organizado cinco grandes princípios em torno dos quais gira o processo de aprendizagem de adultos e que são: i) ‘a orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida’; ii) ‘os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará’; iii) ‘a experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos’; iv) ‘os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir’; e v) ‘as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade’.

Os objetivos do nosso estudo estão ‘presentes’ nestes princípios concretamente no objetivo específico 6 – criar a figura de mediador de educação museológica em parceria com uma universidade sénior -, inscrevendo-se no princípio iv) organizado por Lindeman, assim como o objetivo específico 4 – fazer estimular nos seniores o hábito e o gosto de visitar os Museus –no âmbito do princípio ii).

Na mesma linha do princípio ii), Canário (1999) defende que os processos de aprendizagem surgem como a estruturação articulada de momentos experienciais dos sujeitos aprendentes conducentes à formalização de saberes implícitos e não sistematizados.

Partindo destes princípios é possível perceber as diferenças existentes entre crianças e adultos no que diz respeito à aprendizagem (Figurelli, 2013). Neste particular, Knowles (2009) aponta que, ao contrário das crianças que são verdadeiras esponjinhas, absorvendo tudo o que

está ao redor, os adultos só aprendem aquilo a que atribuem algum valor e utilidade para as suas vidas.

Outra diferença radica no facto de que o recurso mais rico da aprendizagem no adulto é a experiência (Bevilaqua, 2011). Nestes termos a educação dos seniores requer “que os conheçamos bem a fim de sabermos quais são os modelos educativos que melhor se lhes ajustam”, assim como “uma pesquisa prévia a vários níveis para que os programas educativos para seniores digam, de facto, qualquer coisa a quem os procura tendo em mente a sua heterogeneidade” (Pinto, 2008, p. 46).

Existe a convicção de que o processo de aprendizagem dos adultos é construtivo, contínuo e pessoal, que ocorre no meio social e temporal em que o indivíduo convive, fazendo-se presente nas mais diferentes atividades do quotidiano, englobando a aprendizagem cognitiva (factos e conceitos), aprendizagem afetiva (atitudes, crenças e sentimentos) e aprendizagem psicomotora, demonstrando que ela é fortemente influenciada pelo que se sabe e o que se sente (Figurelli, 2013).

O trabalho já desenvolvido com esta população aponta no sentido de fazer compreender “que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais”, sendo “necessário o desenvolvimento de metodologias adaptadas às peculiaridades de seus aspetos cognitivos, afetivos e ambientais nas ações educativas e, sobretudo, é imperativo capacitar recursos humanos no enfrentamento das questões impostas pelo processo de envelhecimento populacional” (Leão, 2008, p. 47).

Pinto (2008) advoga, no que respeita à aprendizagem da população sénior das UTI's existentes no nosso país, que devemos ter presente a pertinência e a semântica do termo ‘aprender’ para essa população, não se devendo ignorar os métodos mais adequados, bem como investigar para conhecer melhor o ‘objeto’ de estudo alvo da realização de um trabalho mais eficiente.

A este propósito, a mesma autora formula várias perguntas, nomeadamente sobre: a existência de coincidência entre as expetativas de todos os seniores das UTI's e as do aluno típico do ensino regular; se terá de se exigir ao professor do sénior outro modo de ensinar e outro tipo de formação; uma diferente forma de apresentação das matérias, mais apropriada ao potencial emocional, cognitivo e experiencial/vivencial da população alvo; se será a ciência – a resolução do problema – o que interessa aos seniores e se não se terá de eleger uma orientação questionadora que privilegie o modo como a pessoa sénior usa o conhecimento que detém (sabedoria).

#### **I. 4.7- Na Perspetiva do Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida**

Começamos por analisar e precisar os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida. A ALV, de modo operacional, enquanto ponto de partida para subsequentes debates e ações, no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, é definida pela CEE e os Estados-Membros “como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” e por consequência “a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (Memorando sobre ALV, 2000, p. 3).

“A promoção de uma cidadania activa e o fomento da empregabilidade são objectivos da aprendizagem ao longo da vida igualmente importantes e relacionados entre si” (Memorando ALV, 2000, p. 4) porque “estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social”, no pressuposto de que “a cidadania activa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica”, enquanto empregabilidade é “a capacidade de assegurar um emprego e de o manter” (idem, 2000, p. 6).

Segundo Canário, Cavaco, Frago, Guimarães, Melo e Alves (2014a), nos conceitos de ALV: i) existe uma forte preocupação com formas que favoreçam o aprender a aprender, para tornar os sujeitos mais autónomos e críticos; ii) pretende-se a libertação e emancipação dos que aprendem e se educam; iii) ressalta um forte otimismo atribuído à educação, ficando o Estado dotado de um mandato para a provisão educativa de modo a satisfazer especialmente os interesses da sociedade; e iv) assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, nomeadamente os referentes à competitividade económica e ao desemprego.

Os principais fatores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de ALV são a motivação individual para aprender, já que as pessoas só planejarão atividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se quiserem aprender, e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem (Memorando ALV, 2000).

Organizações internacionais como a OCDE e a União Europeia têm difundido de forma eficaz e assumido a expressão ALV “como uma estratégia no quadro do capitalismo para assegurar as vantagens competitivas dos estados” (Canário, Cavaco, Frago, Guimarães, Melo, & Alves, 2014a, p. 10). Acresce, de acordo com estes autores, que “o discurso da União Europeia possui um cariz profundamente sedutor e atraente, ao atribuir à educação de adultos

uma identidade político-económica que até finais do século passado este domínio mal tinha conseguido apresentar” (p. 10).

“A necessidade de aprender ao longo da vida surge de uma realidade social mais complexa. Face a este panorama abre-se uma reflexão e debate sobre o Memorando atribuindo-lhe uma dimensão integral” (Henriques, 2012, p. 104).

No seu estudo, Pires (2002, p. 569) corrobora estes fatores ao afirmar que “aprender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável da intencionalidade da pessoa, mas é na conjugação de factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, que se poderá concretizar”.

Para essa concretização Bevilaqua (2011, p. 30) refere que “Precisamos enfatizar a responsabilidade pessoal pelo próprio aprendizado e a necessidade e capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida.”

Acresce, igualmente, que a aprendizagem ao longo da vida é vista pela sociedade moderna, que desafia e exige aos cidadãos a permanência no ativo por mais tempo, como um processo muito importante.

No entanto, de acordo com Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014a), o discurso sobre ALV é ambíguo, dado que se, por um lado, transmite a ideia de rutura com o discurso anterior, por outro, fazem-se referências à continuidade e ao relançamento da educação permanente, alicerçadas numa forte semelhança que ambos os conceitos atribuem às formas de educação, para lá da formal, que acontecem ao longo da vida, caso da não formal, e acompanham a vida, como a educação informal, no enfatizar a universalização e a democratização dos processos educativos e de aprendizagem.

As conclusões da Presidência do CE referem que:

acima de tudo, os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego (Memorando ALV, 2000, p. 6).

Segundo a CCE existem três tipos de aprendizagem caracterizados pelo Memorando ALV (2000) da seguinte forma: (a) aprendizagem formal, que se desenvolve em instituições de ensino e formação, e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos; (b) aprendizagem não-formal, que decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na vida associativa, na comunidade, etc., e que não conduzem necessariamente a certificados formais; e (c) aprendizagem informal, resultante das situações mais amplas de vida, não necessariamente intencionais e, como tal, pode não ser reconhecida (individual e socialmente).

Distinguir estes tipos de educação é uma tarefa bastante complexa, dado não existir um consenso entre os estudiosos que se dedicam a pesquisar e concetualizar os respetivos âmbitos da Educação (Figurelli, 2013). Segundo esta autora, a Não-Formal “é mais difusa, mais flexível, menos hierárquica e menos burocrática se comparada com a Educação Formal; enquanto é mais intencionada, estruturada, planificada e metódica se comparada com a Educação Informal” (idem, p. 32).

Para Requejo Osório (2005, p. 184), a Educação Não-Formal “é a verdadeira maneira de ‘aprender ao longo da vida’, aceita as exigências sociais, é integral (por abarcar as dimensões do saber teórico e prático) e dá o seu contributo em todas as formas de desenvolvimento da personalidade.”

O Memorando sobre ALV (2000) contempla seis mensagens-chave que proporcionam um enquadramento estruturado para um debate aberto sobre a execução de uma estratégia ‘global e coerente’ de ALV e que são: i) novas competências básicas para todos; ii) mais investimento em recursos humanos; iii) inovação no ensino e na aprendizagem; iv) valorizar a aprendizagem; v) repensar as ações de orientação e de consultoria; e vi) aproximar a aprendizagem dos indivíduos.

A relação mútua entre EA e ALV fica reforçada por ambas as definições de EA, formuladas pela OCDE e pela OMS, anteriormente apresentadas, já que os conceitos de ALV ganham uma relevância especial. De facto, sendo a ALV perspectivada como um processo ‘contínuo ininterrupto’ que considera, por um lado, a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*) e, por outro, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (*lifewide*), ultrapassando a visão da educação como exclusivamente circunscrita à educação formal ou à preparação para o mundo do trabalho, também incentiva a participação social, objetivo central do EA, uma vez que a ideia de que é indispensável aprender em qualquer idade estimula essa participação.

Os conceitos de ALV impõem a necessidade de uma vasta oferta cultural assente na ação de instituições como os Museus, Universidades Seniores, bibliotecas ou associações de natureza cultural ou educativa

Jacob (2012) comunga desta perspetiva ao reconhecer que a ALV, já enraizada no Estado, nas organizações e nas pessoas, é um conceito que assenta na ideia de que a formação e o ensino não terminam na faculdade ou nos bancos da escola, mas se prolongam e acompanham a vida das pessoas até ao seu término e encontram nas US um espaço privilegiado para se expressarem e desenvolverem.

No entendimento de Alves (2010a), presente num artigo sobre a ALV, a centralidade crescente da ideia de ALV tem vindo “a originar uma re-actualização dos debates e concepções correntes sobre processos de educação e aprendizagem” (p. 10).

Na verdade, numa “perspectiva histórica, podemos identificar desde a Antiguidade Grega e Romana referências a pensadores que encararam os processos educativos deste modo abrangente, simultaneamente, do ponto de vista dos tempos e espaços em que se aprende” (Fernández, 2006, citado por Alves, 2010a, p. 10).

Noutros termos, Alves (2010a, p. 11) pretende evidenciar que:

a ideia de aprendizagem ao longo da vida, entendida desta forma alargada em que abrange todos os espaços e tempos de vida do indivíduo, não constitui então uma novidade recente, embora a sua mobilização como lema e elemento estruturante das políticas constitua um elemento novo no contexto educativo.

Esse elemento novo no contexto educativo é evidenciado pela maior importância dada ao desenvolvimento do conceito de ALV pelo Memorando ALV de 2000, conforme as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa desse mesmo ano (Jacob, 2012; Pocinho, 2014a).

Quanto ao facto do conceito de ALV não constituir uma novidade recente, estes dois autores entendem que podemos considerar que ela começou na década de 50 do século XX a partir do Plano da chamada Educação Popular, forma pela qual se pretendeu aumentar o cumprimento da escolaridade obrigatória, com a dotação de mais recursos e implementando cursos de Educação de Adultos.

Concretamente, segundo Justino (2014), foi com o Dec. Lei nº 38968 de 27 de Outubro de 1952, politicamente orientado para o combate ao analfabetismo que se instituiu esse Plano no qual, entre outras medidas, é decretado o lançamento do aumento da oferta de cursos de educação de adultos e de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Na perspectiva de Alves (2010a), importa sublinhar que a ampla difusão da ideia de ALV pode encerrar alguns riscos associados a entendimentos redutores do termo. Precisamente segundo a mesma autora (idem, p. 12), “um desses riscos consiste em subjugar a aprendizagem ao longo da vida a finalidades profissionais e de competitividade económica, reduzindo os processos de aprendizagem dos indivíduos a meios para assegurar a capacidade produtiva de cada um de nós.”

Apesar da ALV surgir como um novo referencial educativo associado à revalorização dos ideais da educação permanente, Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo e Alves (2014a) sustentam que uma análise crítica nos conduz à percepção de que o aparente consenso entre os



respetivos fundamentos e orientações dissimulam diferentes perspectivas sobre o homem e a educação, evidenciando ruturas, nomeadamente a nível ideológico.

O CE, em texto aprovado para o efeito, considera que a Educação não-formal é uma parte integrante de um conceito de ALV que permite a jovens e adultos adquirir e manter as competências, habilidades e perspectivas necessárias para se adaptarem a um ambiente em constante mudança (Memorando, ALV, 2000).

Globalmente, na sua reflexão sobre a ideia de ALV, Alves (2010a) concluiu que em toda a centralidade crescente dessa ideia existem poucos elementos portadores de ‘novidade’ e que não advirão políticas geradoras de igualdade, uma vez que contribuirá para a acentuação das desigualdades já existentes, dado que os países que mais aderem a dinâmicas de ALV são os que tiveram, anteriormente, mais sucesso nos seus processos de escolarização.

Para Canário (2014), impedir que a aceleração da produção, difusão e tratamento da informação acelere também a sua transformação rápida em informação obsoleta constitui um argumento de fundo a favor da ALV.

Refletindo sobre a problemática da educação e formação de Adultos à luz da ALV, a sociedade contemporânea entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento, a qual pelas profundas modificações que introduz na estrutura económica, cultural, social e política, vem colocar novos desafios aos sistemas de educação e formação – instâncias através das quais são veiculados formalmente os conhecimentos, os valores, a cultura, enfim, as formas de estar e de viver em sociedade –, reforçados pelo processo ‘contínuo ininterrupto’ que a ALV consagra.

Para Ambrósio (2001), a educação e formação deve ser simultaneamente um meio que permite enfrentar os problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, tanto no âmbito pessoal, social, como económico, e valorizar os eixos da democratização, da justiça e da coesão social.

Desta forma, torna-se necessário repensar as linhas orientadoras da educação e formação, de forma a contribuir para a construção de novos sistemas educativos que contemplem objetivos mais alargados que os presentes – novos saberes e novas competências, articulados com a perspectiva da ALV, integração de novos públicos (principalmente de adultos), e de novas funções educativas (Pires, 2002).

Jacob (2012, p. 54) comunga desta ideia quando refere que “O conceito da aprendizagem ao longo do ciclo de vida implica uma orientação no sentido de reorganizar os sistemas de ensino e construção de uma sociedade de conhecimento.”

Segundo Magalhães (2011), neste conceito de ALV, a aprendizagem passa a ser entendida como resultado da educação, da formação e da capacitação dos idosos de mudar e aprender ao longo da vida, o que fundamentalmente é dependente dos contextos culturais, sociais e do meio, ou seja, não somente dependente dos fatores cognitivos.

Na perspetiva educativa, Pires (2002, p. 79) procurou

compreender como é que o sistema de educação/formação se poderá reequacionar de forma a lidar com as novas questões emergentes (que parecem fazer apelo a modelos mais flexíveis, abertos e integradores, e a uma nova concepção sobre ensinar e aprender).

Após a ponderação a que procedeu dos aspetos mais salientes presentes no discurso político (necessidade de alargamento do acesso e da mobilidade formativa, o desenvolvimento de competências necessárias à vida económica, social e cívica, a valorização da aprendizagem não-formal e informal dos adultos e o seu reconhecimento e validação pelas instâncias educativas) e a reflexão decorrente da investigação educativa, centrada na problemática dos adultos, cujas tendências emergentes, identificadas por Edwards (1997) como elementos caracterizadores de um paradigma de ALV, Pires (2002, p. 80) considera que

um paradigma de aprendizagem ao longo da vida se constrói na interdependência das diferentes esferas da vida social, e pela redistribuição dos papéis e das responsabilidades entre todos os actores envolvidos: os cidadãos, o estado, as empresas, e as instâncias de educação/formação.

No entanto, para esse novo paradigma, os “contornos, ainda pouco estabilizados, não se encontram, à partida, definidos” (Pires, 2002, p. 79).

Quanto às parcerias, no âmbito da ALV, as suas potencialidades são evidenciadas quando se reconhece que um “quadro de parceria deverá contribuir para mobilizar recursos em prol da aprendizagem ao longo da vida a todos os níveis” (Memorando ALV, 2000, p. 5).

Estas evidências das potencialidades das parcerias mostram bem quanto é ajustada a opção deste estudo em procurar o estabelecimento de uma parceria entre um Museu e uma US.

## **I. 5 - Associações/Universidades Seniores**

Neste ponto procurou-se caracterizar estas instituições realçando, principalmente, as suas origens, história, objetivos, modelos de funcionamento, evolução, impactos na comunidade sénior, lacunas e perspetivas futuras. Não sendo consensual a utilização da terminologia universidade e associação sénior, optámos por utilizar as duas no título deste ponto

oprecedendo, mais à frente, a uma clarificação dessas designações. Por outro lado, há autores que utilizam outras designações como, por exemplo, UTI.

### **I. 5.1 - Origens**

A criação destas instituições deve-se, obviamente, a causas de vária ordem.

Como causa principal, saliência para o envelhecimento da população e respetivas repercussões na adaptação desses seniores aos novos estilos de vida subsequentes ao término das obrigações exercidas até à aposentação (Pinto, 2008).

Relativamente aos aspetos pedagógicos, podemos considerar a data tão longínqua de 1727 como o ano das origens das UTI's quando Benjamim Franklin (1706-1790) fundou, em Filadélfia, um grupo de discussão e de estudos para os adultos e idosos, designado de 'Junto', o qual veio a desempenhar um papel de grande relevo no desencadear do processo da educação de adultos e idosos sem qualquer tipo de discriminação (Carla, 2013; Jacob, 2012).

Também se pode atribuir às escolas ou universidades populares, cujo lema é 'Aprender para a Vida', típicas dos países nórdicos e da Alemanha, surgidas em Portugal nos finais do século XIX e encerradas na década de 1930 do século XX pelo regime ditatorial, as origens das UTI's (Jacob, 2012).

No entanto, de uma forma mais global, estas instituições surgiram muito mais tarde, de forma praticamente exponencial, num contexto marcado pela existência de mais pessoas idosas do que havia antigamente, proporção esta que continua aumentando, sendo que esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade e as suas habilidades devem ser reconhecidas, respeitadas e utilizadas (UNESCO, 1999).

Também, entre nós, em tempos não muito longínquos, a antecipação da reforma para idades rondando os 50-55 anos determinou o aumento do número de reformados, se bem que menos idosos mas portadores, em média, de mais instrução do que a registada até então, encaminhando para situações de exclusão social e isolamento indivíduos ainda cognitivamente e fisicamente aptos a desenvolver uma atividade (Pinto, 2008; Silva, 2013).

Como é óbvio, esta nova 'matriz' dos reformados (mais escolarizados e mais jovens) contém um desafio muito estimulante do ponto de vista pedagógico, tanto para as US como para as universidades tradicionais, podendo fazer alterar a atual oferta de programas para seniores e obrigar os docentes a uma preparação científica mais adequada para com a nova intervenção pedagógica (Pinto, 2008).

Mais recentemente, a idade da reforma tendeu para os 65-66 anos, provocando novamente alterações na sociedade e no papel desta fase da vida. Neste contexto, de acordo com Veloso (2004), surgiu a ideia de criar uma Universidade para as pessoas da terceira idade sem distinção da classe social ou anterior nível educativo. Como princípio pretendia-se a ocupação útil do tempo livre através de atividades de carácter intelectual, artístico, físico e recreativo, reduzir o isolamento das pessoas seniores, favorecer a promoção da sua saúde, do bem-estar e do interesse pela vida.

Assim, urge conceber um novo paradigma, como que “uma inovadora atitude de ser velho” (Paula, 2007, p.6), de que as UTI’s podem constituir ideia de uma universidade aberta, ou uma nova arte, voltadas para viver a terceira idade (Paula, 2007; Pocinho, 2014).

As ofertas das UTI’s, não podendo ser uniformes dado se destinarem a uma população heterogénea em função dos diversos percursos de vida e das distintas experiências vivenciadas, vão no sentido de ir ao encontro da procura cultural, social e educativa da população sénior, não obedecendo necessariamente a uma estruturação apoiada em bases científicas, e têm origem maioritariamente na sociedade civil (Pinto, 2008). Na opinião desta mesma autora, os modelos/projetos das UTI’s “não só acabam por diferir de país para país mas também, dentro de cada país, de região para região em função de diferentes variáveis” (Pinto, 2008, p. 34). Para esta autora a chave de sucesso destas instituições acaba por se revelar, precisamente, no ajustamento desses projetos às condições específicas das populações.

Durante algum tempo, em Portugal, a designação UTI, atribuída a estas instituições, deu origem a muita polémica, por ausência de consenso no referente ao termo ‘universidade’, não obstante os objetivos, a missão e a realidade as UTI’s serem distintas das universidades tradicionais (Pinto, 2008; Pocinho, 2014a; Silva, 2013).

Utilizou-se e ainda se utiliza as designações ‘academia’, ‘clube’, ‘associação’ e ‘instituto’, seguidas do epíteto ‘sénior’ para evitar a utilização da palavra ‘universidade’.

Entre nós, a grande maioria das UTI’s tem vindo a optar pela designação Universidade Sénior, tendo o número das inscritas na RUTIS passado de 24% em 2002 para 73% em 2012, apesar de, no início, a designação mais usual ter sido Universidade da Terceira Idade cujo número, pelo contrário, passou de 45% em 2002 para 8% em 2012 (Jacob, 2012).

Ambas as designações foram registadas, desde 2008, pela RUTIS como marcas de denominação coletiva no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Jacob, 2012; Silva, 2013). A utilização da designação ‘Universidade’ passou a ser autorizada pelo Ministério da Educação, com base no Decreto-Lei nº 252/82 de 28 de Junho, desde que as UTI’s se

comprometam a não atribuir nenhum tipo de certificados ou título académico (Machado & Medina, 2012; Pinto, 2008; Silva, 2013).

Precisamente, a instituição sénior participante neste estudo utiliza a designação de Associação Sénior. Em função da tipologia de cada citação referenciada podemos utilizar qualquer uma das designações acima explicitadas.

Atualmente, quando se utiliza o termo UTI, a expressão já é tomada como um todo e a sua leitura não colide com o significado tradicional de universidade, até porque de entre as suas missões específicas não resultam quaisquer interferências (Pinto, 2008).

## **I. 5.2 - Descrição**

Realce, desde já, para o facto de estas instituições serem dos seniores em vez de para os seniores, dito de outro modo, “serem Universidades ‘da’ Terceira Idade em vez de Universidades ‘para’ a Terceira Idade” (Jacob, 2012, p. 21). Acresce que a grande maioria, cerca de 80%, foram criadas pelos próprios seniores e pela comunidade sem intervenção das universidades públicas ou do Estado, indicando, ao contrário do que se terá passado noutros países, que foram os adultos de meia-idade e idosos que encontraram nos projetos das US a resposta para as suas necessidades educativas e motivações (Silva, 2013), chamando a si a ‘educação’ dos seniores (Pinto, 2008).

Antes de mais há que reconhecer que as UTI’s desempenham uma multiplicidade de funções em diferentes níveis da vida das pessoas seniores.

Para Ferreira (2012, p. 11), estas instituições são consideradas como “um bom exemplo da combinação entre escolaridade, consumos culturais e ocupações do tempo” e surgem “com o objetivo de promover o convívio entre os seniores, combater a exclusão social e proporcionar aos mais velhos a possibilidade de aprender ou ensinar.”

Jacob (2012) define UTI como a resposta socioeducativa que visa criar e dinamizar regularmente atividades sociais, culturais, educacionais e formativas, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos, em regime informal, num contexto de educação e formação ao longo da vida, constituindo-se atualmente como um modelo de grande sucesso a nível mundial para a formação de adultos, proporcionando-lhes um leque diversificado de atividades científicas, recreativas, culturais e de aprendizagem.

As UTI’s “são muito mais do que um espaço de convívio, são um local onde os seniores convivem, aprendem, e se sentem úteis e isso reflete-se no dia-a-dia” (Jacob, 2013, p. 1). “Estas

instituições permitem, ainda, que os idosos se mantenham activos, ao participarem em actividades educativas, surgindo como uma importante alavanca para o bem-estar e para a velhice saudável e bem-sucedida” (Gonçalves, 2010, p. 116), podendo eles desempenhar “até três papéis em simultâneo: alunos, professores ou dirigentes” (Jacob, 2012, p. 21).

Acresce que, após a aposentação, os seniores sentem uma grande necessidade de estar ocupados e ativos, como forma de contrariar os problemas de isolamento criados pela inatividade e para o estabelecimento de novas amizades (Neto, 1999; Veloso, 2004).

De acordo com Pinto (2008), as UTI’s em Portugal têm correspondido perfeitamente mais aos objetivos da ordem do convívio cultural, ocupando os seniores, facilitando-lhes as suas relações sociais, melhorando-lhes o seu bem-estar mental por meio de atividades culturais e desenvolvendo-lhes as suas capacidades de intervir socialmente.

Não obstante alguns aspetos estarem a ser menos bem conseguidos, afigura-se-nos que as US têm desempenhado um papel de relevo na educação e formação dos seniores bem como na promoção do envelhecimento ativo.

Machado e Medina (2012, p. 164) destacam como motivações para alguém frequentar as US, “a necessidade de estabelecer relações interpessoais, de alcançar ou manter os níveis de bem-estar (físico, psicológico, emocional, e cognitivo-mental) e de cumprir horários”, bem como a importância das US “na construção da autonomia e no desenvolvimento (integral) daqueles que as frequentam.” Oliveira e Oliveira (2002, p. 15) defendem que as US devem “assumir o papel de agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente, articulando-se continuamente com a sociedade, visando à difusão de conhecimentos e conversão de conteúdos em uma força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade.”

São muito variadas e de diversa índole as atividades desenvolvidas pelas UTI’s. Dispensando praticamente a fixação de restrições, estes espaços disponibilizam várias atividades educativas, culturais, artísticas, desportivas e de lazer, compatíveis com os interesses, necessidades, potencialidades e as limitações de todas as pessoas que as procuram (Machado & Medina, 2012).

As atividades mais desenvolvidas são as chamadas atividades ‘curriculares’, havendo também as ‘extracurriculares’ ou complementares, como visitas e viagens de estudo no país ou no estrangeiro, palestras, conferências e seminários e as ‘recreativas’, como passeios e convívios, entre outras (Jacob, 2012; Pinto, 2008; Veloso, 2000).

Regularmente as UTI's publicam revistas ou outros tipos de periódicos de forma a marcarem a sua presença e assim poderem proceder à divulgação e promoção das suas atividades (Pinto, 2008).

Nas atividades 'curriculares' predominam, segundo Jacob (2012), as habituais em todos os modelos mormente as Línguas (estrangeiras e nativas), a Cultura (arte, música, etc.), as Ciências Sociais e Humanas (Psicologia, História, Sociologia, etc.), a Informática, as Atividades Desportivas e Físicas, a Saúde (cuidados primários, nutrição, etc.) e as Artes Práticas (pintura, artesanato, desenho, etc.).

No total existem mais de 3 300 disciplinas nas UTI's da RUTIS sendo as mais frequentes: saúde, informática, história, línguas, cidadania, ginástica, música, trabalhos manuais e artes (Jacob, 2012).

De uma forma mais ampla, Pocinho (2014a, p. 63) considera que nas US podemos encontrar atividades

culturais, sociais, educacionais e de convívio, aulas de línguas, história, psicologia, artes e *bricolage*, música, saúde, culinária, jardinagem, medicinas alternativas, desporto, dança, convívios, comemorações, passeios, workshops, processos de alfabetização e actividades relacionadas com grupos de teatro, tunas e coros.

No seu estudo, Dias, Fonseca, Marconcini e Real (2010, p. 25) ressaltam “a importância de se ofertar cada vez mais actividades interessantes que não sejam apenas para ocupar o tempo, mas que o façam de forma útil, para promover o desenvolvimento contínuo das capacidades, quer físicas, psicológicas ou sociais, dos idosos.”

De acordo com Jacob (2012), em todo o mundo, a grande maioria dos utentes das UTI's são do sexo feminino (80% na Finlândia e no Brasil, 76% em Portugal, 75% nos EUA, 70% na França), sendo que 50% dos homens o fazem levados pelas esposas já frequentadoras das UTI's.

Em termos de habilitações académicas, é grande a diversidade das habilitações dos seniores que frequentam as UTI's. Com efeito, as habilitações vão desde licenciaturas ou outros graus académicos até portadores da antiga 4ª classe, condicionando naturalmente os projetos das UTI's (Pinto, 2008).

Esta mesma autora refere que a maioria dos docentes das UTI's trabalham em regime de voluntariado, não lhes sendo preciso possuírem qualquer formação pedagógica para o exercício das suas funções, podendo dar-se o caso de serem também alunos noutras disciplinas. No entanto, em Portugal, não existe quem dê formação às pessoas que desejem ensinar aos seniores dessas instituições. Segundo dados da RUTIS em 2008, 80% dos professores das UTI's

trabalhavam em regime de voluntariado, e em 66% dessas instituições os professores são todos voluntários (Jacob, 2012).

Para Machado e Medina (2012, p. 160), “estas instituições desempenham um papel importante na atualização permanente e na (re)descoberta e valorização das aptidões dos seniores”. Na opinião destas autoras (idem, p. 151), as US “promovem a sociabilidade, o bem-estar e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma percepção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento.”

Também a rede de contactos sociais entre os seniores sofre um incremento com a frequência das US, dado que para a maior parte deles há a possibilidade de encontrar novos amigos, trocar experiências e se sentirem acolhidos. “Os contactos sociais na velhice parecem promover o fortalecimento dos recursos pessoais porque facilitam a comparação social, reestruturam o autojulgamento e o autoconceito, possibilitando um envelhecimento bem-sucedido para os participantes desta experiência” (Silva, 1999, pp. 59-60).

Torna-se evidente que destas atividades resulta a promoção do envelhecimento ativo, dado que os seniores são protagonistas de ações muito diversificadas como alunos, professores, dirigentes, agentes de cidadania, guias em Museus, voluntários noutras instituições, suscetíveis da incrementação do seu bem-estar.

“A figura jurídica mais comum a todas as UTI’s é a de associação sem fins lucrativos, existindo outras situações mais pontuais como, por exemplo, cooperativa e Instituto” (Velo, 2000, p. 4).

Em 2012, 93% das UTI’s portuguesas inscritas na RUTIS estavam ligadas a outra instituição (Santa Casa da Misericórdia, associações, centros paroquiais, rotários, centros sociais ou autarquias) e as restantes dirigidas de forma autónoma (Jacob, 2012). As UTI’s ligadas a centros sociais “podem receber apoios da Segurança Social, dos poderes locais, da Igreja ou de entidades privadas” (Pinto, 2008, p. 35). Segundo Jacob (2012, p. 34), as “autónomas têm perdido terreno em relação às integradas numa associação, nomeadamente autarquias”. De acordo com este autor é ilustrativo desta constatação o facto de ao longo dos tempos o número das UTI’s autónomas inscritas na RUTIS ter passado de 30% em 2002 para 7% em 2012. De forma autónoma ou associadas, todas as UTI’s portuguesas funcionam “fora do sistema escolar, mantendo-se fiéis aos princípios básicos da aprendizagem informal” (Jacob, 2012, p. 34).

Em regra, as US não visam fins lucrativos e, muitas vezes, têm o apoio logístico ou financeiro das autarquias locais. As propinas praticadas são muito acessíveis. Nestas



universidades, não há faltas, não há habilitações e os professores são voluntários (Almeida, 2011; Jacob, 2013).

Nas UTI's é frequente o desenvolvimento de um processo de 'academização' visível no modelo curricular, nas atividades e nos rituais de que são exemplos: a receção ao caloiro, a terminologia aluno/professor, as férias escolares, a abertura e fecho dos anos letivos, as tunas académicas e a oração de sapiência (Jacob, 2012; Veloso, 2004).

Como se compreende, nem tudo nessa 'academização' é negativo, já que algumas das suas características, uma vez assimiladas, possibilitam aos seniores que frequentam as UTI's a promoção da sua imagem, "apresentando-os como estando ainda no pleno gozo da sua capacidade de aprender e também de muitas outras potencialidades" (Veloso, 2004, p. 376).

O movimento das US, como espaço de aprendizagem não-formal, saiu reforçado com a afirmação do projeto europeu da responsabilidade da CCE designado por Memorando sobre ALV (2000). De facto, como consequência de múltiplos fatores associados ao desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento, a visão da educação como exclusivamente de preparação para o mundo do trabalho ou educação formal está ultrapassada, pois ela, cada vez mais, envolve outros contextos e agentes educativos, passando a ser considerada como um processo ao longo da vida, ao qual as US têm procurado dar o seu contributo (Veloso, 2000).

Assim, o contexto educativo nas US, de formação ao longo da vida, deve ser entendido como não formal e informal em variados domínios e perspectivado como educação permanente e educação de adultos, no qual a relação pedagógica deve ser diferente do que é num contexto académico tradicional e formal (Jacob, 2012; Pinto, 2008; Veloso, 2000).

Um outro papel cujo desempenho as UTI's têm assumido com relevância refere-se ao facto dos seniores procurarem a socialização - pelo declínio da grande família, traduzido pela deslocação de filhos e netos para outros locais com as inerentes perdas dos laços informais de vizinhança - e terem necessidade da criação de redes sociais alternativas (Jacob, 2012).

Quanto à idade de admissão nas US, de acordo com Veloso (2000, p. 4), "as UTI's têm diferentes critérios de selecção no que se refere à idade: umas não estabelecem limites de idades, outras só a partir dos 40 ou dos 50 anos."

Globalmente, às UTI's colocam-se dificuldades organizativas tanto à escala nacional como internacional, havendo países onde nem sequer existe uma associação nacional e outros onde a sua existência não é garantia de mobilização das UTI's para o trabalho comum (Jacob, 2012). Segundo este autor, para tentar ultrapassar estas dificuldades desenvolveu-se o trabalho em rede, o qual tem permitido "trocar informações e programas educativos entre as várias

UTI's, organizar conferências nacionais e locais, reduzir despesas, angariar apoios e descontos para os alunos e editar folhetos informativos” (idem, p. 28).

“Em forma de conclusão as UTI's são um projecto multifacetado de sucesso comprovado, que envolve a componente humana e social, a saúde e a educação e formação para e pelos mais velhos” (Jacob, 2012, p. 36).

### **I. 5.3 - Objetivos**

São diversos os objetivos destas instituições e a sua formulação varia de autor para autor. De um modo geral, não é fácil definir os objetivos, falar e saber o que é uma US.

É assim que, enquanto Jacob (2012, p. 24) refere que “O grande objectivo das UTI's é retirar os seniores de casa e do isolamento e proporcionar-lhes regularmente actividades saudáveis, de convívio e participação social”, Almeida (2011, p. 16) indica que os objetivos consistem “na resposta social que visava criar e dinamizar regularmente atividades sociais, culturais, recreativas, artísticas, partilha de conhecimentos e de convívio, preferencialmente para os maiores de 50 anos.”

No mesmo sentido, para Veloso (2000, p. 3) e de uma forma geral, as UTI's têm como objetivos: “a promoção, a valorização e a integração do idoso, o contacto com a realidade e a dinâmica social local, a ocupação dos tempos livres, e evitar o isolamento e a marginalização.”

Mais especificamente, em Portugal, estas instituições surgiram com o objetivo de promover a ocupação saudável do tempo livre das pessoas reformadas, a promoção de um envelhecimento activo e da integração social, o combate ao isolamento e à solidão, a promoção de momentos de convívio, o possibilitar novas aprendizagens e a actualização de conhecimentos, permitir a manutenção da actividade física e intelectual, melhorar a qualidade de vida e promover a importância do voluntariado (Pocinho, 2014a, p. 63).

Segundo este mesmo autor (idem, pp. 63-64), em concreto as UTI's, em Portugal e de forma similar ao que sucedeu noutros países, têm como objetivos:

(a) incentivar a participação e organização das pessoas idosas em actividades culturais, de cidadania, de ensino e lazer; (b) divulgar a história, as ciências, as tradições, a solidariedade, as artes, a tolerância, os locais e os demais fenómenos socioculturais entre as pessoas idosas; (c) ser um polo de informação e divulgação de serviços, deveres e direitos das pessoas idosas; (d) desenvolver as relações interpessoais e sociais entre as diversas gerações; (e) fomentar a pesquisa sobre os temas gerontológicos.

Segundo Requejo Osório (2005, p. 325), entre os grandes objetivos da primeira UTI fundada por Pierre Vellas contavam-se

abrir a universidade às pessoas seniores já reformadas e facilitar-lhes o acesso à herança cultural da humanidade; contribuir para a prevenção do declínio psicossociológico; promover a investigação científica sobre a velhice; formar as pessoas reformadas para o seu enquadramento em funções militantes e assistenciais e contribuir para uma nova forma de viver a terceira idade

Conforme referenciado no Quadro 22 (Requejo Osório, 2005, pp. 326-327), o programa-modelo das UTI's centra-se nas seguintes áreas: i) atividades formativo-culturais; ii) dinâmica ocupacional; iii) desenvolvimento físico-psíquico; iv) atividades sociais e participação cidadã; v) extensão cultural e vi) estudo e investigação.

Para Machado e Medina (2012, p.151), com estes espaços pretende-se contribuir “não só para a valorização daqueles que alcançaram a longevidade, mas também para o fim de representações estereotipadas e discriminatórias que concebem os «velhos» enquanto seres inativos.”

Em síntese, segundo Jacob (2012, pp. 22-23), as UTI's têm por objetivos principais:

- incentivar a participação e organização dos seniores, em atividades culturais, de cidadania, de ensino e de lazer.
- divulgar a história, as ciências, as tradições, a solidariedade, as artes, a tolerância, os locais e os demais fenómenos socioculturais entre os seniores.
- ser um pólo de informação e divulgação de serviços, deveres e direitos dos seniores.
- desenvolver as relações interpessoais e sociais entre as diversas gerações.
- fomentar a pesquisa sobre os temas gerontológicos.

Descritos os objetivos das US, Pocinho (2014b) concluiu que 47,1% dos seniores inscrevem-se para aumentar os seus conhecimentos, 23,4% para ocuparem o tempo livre, 19% referem a necessidade de permanecer ativos cognitivamente e finalmente 10,5% sentem a necessidade de maior interação social.

Saber se as UTI's são fundamentalmente uma resposta social ou formativa não é fácil, não havendo unanimidade junto dos investigadores. Enquanto para Jacob (2012) a referência base das UTI's portuguesas é social, sendo as componentes culturais, educativas ou formativas o meio para se atingir esse fim social, para Veloso (2004), face à heterogeneidade dos seniores, o trabalho desenvolvido nas US tem que considerar as vertentes educativa e social dando-lhes igual relevância, sendo que a motivação é a condição que predispõe o sénior para a participação e para a aprendizagem.

## **I. 5.4 - Modelos de Funcionamento**

Presentemente existem dois modelos de organização das UTI's.

O modelo francês, pioneiro, seguindo a visão da educação formal, organizando cursos de educação superior e de pós-graduação, caracteriza-se por instituições normalmente criadas pelas universidades tradicionais que concedem certificação, têm professores bem remunerados e seguem um protótipo de ensino formal (Jacob, 2012; Machado & Medina, 2012; Pocinho, 2014a; Silva, 2013).

O modelo inglês, nascido no seio de organizações sem fins lucrativos ou grupos auto-organizados, adotado pela maioria das UTI's em Portugal, é mais livre e independente, informal e não formal aproximando mais os professores voluntários e os alunos e com maior abertura à participação dos utentes (Jacob, 2012; Machado & Medina, 2012; Pocinho, 2014a; Silva, 2013).

A principal diferença entre os dois modelos reside no facto de no modelo inglês, o único a operar numa base de ajuda mútua, os programas de ensino estimularem, em maior grau, as vertentes sociais e recreativas e os professores poderem exercer a sua atividade em regime de voluntariado, sendo as aulas não formais e informais, ou seja, os dois modelos são semelhantes nos objetivos, mas diferentes na organização (Jacob, 2012; Pocinho, 2014a).

O modelo inglês só surgiu em Inglaterra em 1981 numa UTI relacionada com uma Universidade Tradicional, caso de Cambridge, tendo sido exportado para países de influência britânica como a Nova Zelândia e a Austrália (Jacob, 2012, p. 25). Em Espanha, tal como sucede em muitos outros países, estes dois modelos coexistem em regime de complementaridade, como são os casos das 'Universidades de Mayores', exemplos do modelo francês, e as 'Aulas para la Tercera Idad', do modelo inglês (Jacob, 2012).

Em termos de financiamento das UTI's, enquanto no modelo francês o Estado, via universidades tradicionais, é o grande financiador, no modelo britânico são os utentes, através do pagamento de propinas, a principal fonte de receita (Jacob, 2012).

Para alguns autores, a primeira UTI portuguesa, criada em 1976, teve como referência o modelo inglês, isto é, não tinha fins lucrativos privilegiando a aprendizagem não formal (Jacob, 2012; Pocinho 2014a). Contudo, Veloso (2004, p. 371), após uma análise detalhada visando compreender os pressupostos, os princípios e os objetivos em que se baseou a criação da primeira UTI portuguesa, considera que “foi demonstrado que esta UTI foi criada seguindo o modelo das UTI's francesas e assentando em princípios que também fundamentaram a política de manutenção dos idosos no domicílio.”

## **I. 5.5 - Evolução**

Em França, desde 1968, um clima político favorável estimulava as universidades tradicionais a desencadear programas educacionais vocacionados para a comunidade adulta, embora apenas como forma de ocupar os tempos livres dos reformados (Jacob, 2012).

Neste contexto ocorreu, em 1973, o nascimento da primeira UTI na Universidade de Toulouse (França), por iniciativa do Dr. Pierre Vellas (1930-2005) - médico, professor de direito internacional e investigador -, como primeiro movimento específico de ensino para adultos e destinado unicamente aos reformados daquela localidade. Deve-se àquele investigador a ideia de associar ao entretenimento o ensino e a pesquisa dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos idosos. Em sete anos estabeleceram-se 52 UTI's em França (Almeida, 2011; Gonçalves, 2010; Jacob, 2012; Pinto, 2008; Pocinho, 2014a; Requejo Osório, 2005; Silva, 2013; Veloso, 2004). O curso não conferia títulos académicos, não exigia qualificações especiais nem exames (Jacob, 2012).

Pierre Vellas, “seu fundador, debruçou-se a estudar a área do envelhecimento, mais especificamente as políticas já desenvolvidas nos países mais desenvolvidos e o trabalho das organizações internacionais, percebendo que as ofertas para esta população eram bastante escassas, especialmente em relação à formação e educação” (Dopson, 2004; Groombridge & Yenerall, 2003; Hebestreit, 2006; Swindell & Thompson, 1995; Williamson, 2000; citados por Pocinho, 2014a, p. 61). Para Pierre Vellas, as UTI's são “instituições de saúde pública, visando elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas da 3ª idade, bem como colocar à sua disposição programas de actividades particularmente adaptados” (Jacob, 2012, p. 48).

Desde a sua fundação em Toulouse, o movimento cresceu rapidamente internacionalizando-se, primeiro pelo espaço linguístico francês (Suíça, Bélgica e Canadá) e depois por todo o mundo, ultrapassando oceanos e tendo chegado à América nos anos 1980, sendo hoje uma realidade incontornável na Europa, Américas, Oceânia e Ásia.

Em Portugal, no ano de 1976, três anos após a criação da primeira UTI em França, foi fundada a primeira UTI denominada Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa (UITIL), localizada no Chiado (Almeida, 2011; Henriques, 2012; Jacob, 2012; Pinto, 2008; Pocinho, 2014a; Silva, 2013; Veloso, 2004). No entanto, a UITIL foi “um projecto que não mantinha quaisquer contactos com a estrutura universitária do país, diferentemente do que se teria passado noutros casos” (Pinto, 2008, p. 30).

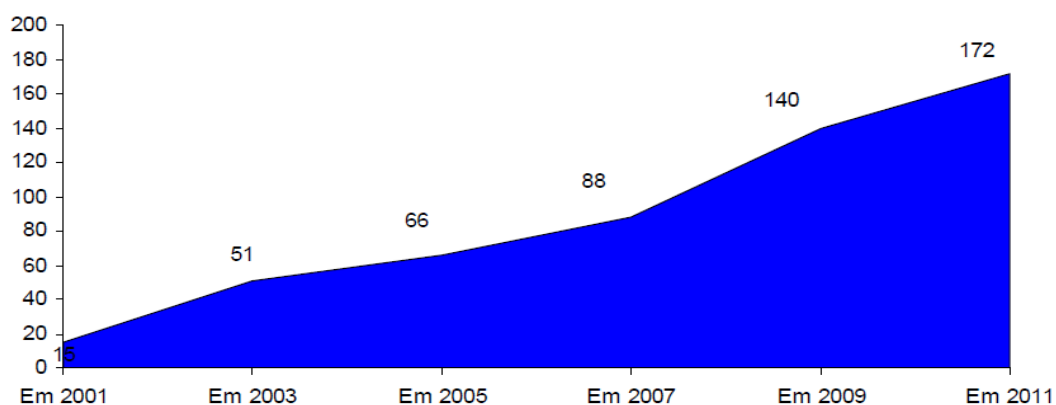
“O movimento iria ter, contudo, uma evolução lenta” (Almeida, 2011, p. 16). Apesar de terem aparecido na década de 70 do século XX, até aos finais dos anos 1990 o número de US em Portugal permaneceu muito reduzido com uma elevada concentração no litoral e no norte do País, tendo sido um fenómeno urbano (Silva, 2013; Veloso, 2000). De facto, “temos de reconhecer que Portugal teria de esperar mais de 25 anos após a criação da primeira UTI para poder contar com cerca de meia centena de Universidades da Terceira Idade” (Pinto, 2008, pp. 34-35), dado que só nessa data, fins dos anos 1990 e décadas seguintes, o número de pessoas de idade em Portugal se tornou suficientemente elevado para suscitar a necessidade de se criar programas para os seniores (Pinto, 2008).

Só no final da década de 1990 se deu uma verdadeira explosão, de forma exponencial, com o surgimento de dezenas de novas universidades (Gonçalves, 2010; Jacob, 2003; Pinto, 2008; Silva, 2013; Veloso, 2000), dadas as transformações demográficas em curso no país, implicando o aumento da população sénior, com a consciencialização pelo Estado e pela sociedade do lugar do idoso na sociedade, na maior atenção para com a educação e formação ao longo da vida (ano europeu em 1996), com uma maior exposição nos media das UTI's e com a existência de uma rede organizada.

Em 2005 foi fundada a RUTIS, com a finalidade de prestar apoio às universidades e academias seniores portuguesas, constituindo-se como uma IPSS e reconhecida como instituição de utilidade pública de apoio à comunidade e às UTI's (Almeida, 2011; Jacob, 2012; Pinto, 2008; Silva, 2013). Segundo Jacob (2013), a RUTIS é atualmente a maior rede mundial de US.

À escala mundial foi criada a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade (AIUTA) que reúne as UTI's, tendo a UNESCO, em 1976, deliberado reconhecê-la como um dos seus membros consultivos (Jacob, 2012).

O gráfico 1 ilustra o crescimento das UTI's, inscritas na RUTIS, até 2011, de acordo com Jacob (2012, p. 31).



### Gráfico 1- Evolução das UTI's inscritas na RUTIS

Fonte: Jacob, 2012, p. 31

Em 2013, segundo Jacob (2013), em França, país onde nasceu o conceito, existiam cerca de 45 US, e Portugal, o país com o maior número de US no mundo, tinha 215 inscritas na RUTIS e frequentadas por cerca de 35 000 alunos, colocando-nos como um caso à parte no panorama mundial, havendo ainda espaço para alargar a rede.

De acordo com Pocinho (2014b), Portugal terá cerca de 500 US, estando 280 registadas na RUTIS, juntando-se mais cerca de 200 relacionadas com os Clubes Rotários, por norma localizadas no norte do país e de pequena dimensão, números estes acrescidos por mais algumas que não estão incluídas em nenhuma destas associações. Segundo este investigador, no total das US, existirão cerca de 50 mil pessoas a frequentá-las.

Apesar dos poucos anos (três) de diferença na criação das primeiras UTI's em França e em Portugal, não se pode inferir que, nos anos setenta do século passado, as realidades socioculturais desses dois países fossem tão similares. Com efeito, em relação a França, a generalização da escolaridade obrigatória verificou-se desde 1882, em plena III República, com uma taxa de escolarização de 75%, enquanto em Portugal a adoção da escolaridade obrigatória foi feita, pela primeira vez, em 1844, colocando-nos como pioneiros nessa adoção, mas com uma taxa bem mais pequena, no valor de 13% (Justino, 2014).

Segundo o mesmo autor, apesar do pioneirismo, em Portugal as taxas de escolarização tiveram um ponto de partida extremamente baixo, seguindo-se uma evolução positiva, mas insuficiente para recuperar o atraso inicial. “No ano de 1911 estimava-se em 75,1% a taxa de analfabetismo, quando em 1864 se situava em 88,3%” (Justino, 2014, p. 4).

A situação portuguesa tinha de ser alterada, havendo “dezenas de milhares de crianças que nunca receberam ensino, na maior parte dos casos por manifesta incúria dos encarregados de educação” (Justino, 2014, p. 7). Em 1960, dá-se uma reforma dos programas do ensino primário em simultâneo com a uma nova adoção da generalização de obrigatoriedade de frequência da 4ª classe para as crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos (Justino, 2014). Em 1964 foi instituída a obrigatoriedade escolar de 6 anos, seguindo-se em 1986 a de 9 anos para, finalmente, em 2009, ser instituída a atual escolaridade obrigatória de 12 anos (idem, 2014).

Os dados presentes na Tabela 2 do estudo de Justino (2014, p. 3) mostram que os rácios de escolaridade primária, no período 1870-1940, verificados em Portugal, variaram entre 13,4% e 28,6% e os da França assumiram valores compreendidos entre 57,4% e os 85,9%.

Evidenciando uma tendência de descida gradual, a taxa de analfabetismo em Portugal, segundo os censos e tendo por base os residentes com mais de 10 anos que não sabem ler nem escrever, em 1970 era de 25,7%, em 1981, desceu para 18,7%, sendo em 1991 de 11%, passando para 9% em 2001, e em 2011 a taxa de analfabetismo foi de 5,2%, valor mais alto entre os países da União Europeia (CNE, 2014). No entanto, no essencial, esta descida deve-se mais a fatores naturais, como seja o óbito da população mais idosa, do que ao efeito de políticas públicas para a alfabetização e educação de adultos (Canário, Cavaco, Fragoso, Guimarães, Melo, & Alves, 2014b). Segundo estes mesmos autores, nas últimas décadas, os governos têm tratado este caso como um “não problema”, impossibilitando o acesso à educação de milhares de adultos portugueses interessados a aprender a ler e a escrever.

Comparando as tardias adoções do alargamento dos anos de escolaridade obrigatória e os valores das taxas de analfabetismo verificadas em Portugal, o total de alunos matriculados e as respetivas frequências escolares em Portugal e em França, facilmente se conclui quanto seria diferente o nível de literacia ou de escolaridade da população dos dois países na primeira metade dos anos setenta do século XX, em benefício da população francesa. Acresce que esta última, além de mais numerosa, adquiriu, seguramente, uma sensibilidade mais ‘apurada’ para adotar a resposta mais adequada às suas necessidades socioculturais.

Desde a primeira UTI até à atualidade evoluíram três gerações destas instituições.

A primeira geração, nos anos 1960, destinava-se essencialmente à ocupação dos tempos livres e constituiu-se como antecâmara das UTI’s (Jacob, 2012; Pinto, 2008). As UTI’s da segunda geração, nos anos 1970, entram no domínio da pesquisa e do ensino mais formal, tendo como objetivo melhorar o bem-estar mental do idoso, através de atividades culturais, e desenvolver a capacidade dos idosos de intervir socialmente (Jacob, 2012; Pinto, 2008).

De acordo com Jacob (2012, p. 20), “a grande maioria das UTIs portuguesas encontram-se nestas duas fases”.

Finalmente, quanto às da terceira geração, dos anos 1980, o seu desenvolvimento foi no sentido de as aproximar das três características de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade em que se encontram inseridas, procurando dar resposta a uma população adulta mais escolarizada, cada mais jovem, mais produtora de saber e menos mera consumidora (Jacob, 2012; Pinto, 2008).



## **I. 5.6 – Impacto na Comunidade Sénior**

Os impactos da frequência das US são francamente positivos para a saúde e bem-estar da população que os frequenta.

Para uma compreensão sobre o modo como as US são percecionadas, quanto ao impacto na comunidade sénior, procedemos à análise de estudos cuja investigação se desenvolveu em torno das US. Os resultados das análises efetuadas indicam serem amplamente favoráveis as apreciações feitas acerca da ação e efeitos das US.

É assim que Fernandes (2011) considera benéfica a frequência da US que investigou, já que pode ser vista como suporte de aprendizagem, socialização e envelhecimento ativo, enquanto Henriques (2012) concluiu que as US desempenham um papel fundamental na consecução de um envelhecimento ativo bem-sucedido e sustentável, possibilitando uma melhoria significativa da qualidade de vida dos seniores.

Decorrente do estudo que realizou, em 2009, na UTI de Toulouse, Jacob (2012, p. 49) concluiu poder afirmar que as atividades desenvolvidas por esta UTI “melhoram, de facto, a qualidade de vida ou a percepção desta pelos seniores, uma vez que as UTI’s contribuem para a melhoria de estado mental, evitando o stress e a depressão, e do estado físico.”

Também para Veloso (2004, p. 380) a participação em US “tem restituído a muitos reformados um outro significado ao tempo e à vida, e contribuído para restabelecer redes de sociabilidades e de solidariedades”. Para esta autora, as US contrariam as representações sociais que existem acerca dos seniores que os vêem como “seres débeis e vulneráveis”.

Veloso (2004, p. 377) chama, ainda, a atenção para:

Fundamentalmente, poder-se-ia dizer que o projecto destas Universidades visa permitir que os adultos idosos com um posicionamento médio mantenham a sua posição social, o que se conjuga bem com o facto de ajudarem os seus frequentadores a distanciarem-se de certas imagens negativas de idosos e de velhice.

No mesmo sentido Machado e Medina (2012, p.165) afirmam que, com a frequência das US, os que o fazem passam a percecionar “o envelhecimento de forma mais positiva e otimista, têm consciência das suas «fragilidades» (sobretudo físicas), mas também das suas potencialidades.”

Também Machado e Medina (2012, p.164) consideram que “algumas das repercussões das vivências nesses espaços, tais como a ocupação otimizada do tempo livre, a sociabilidade, a aquisição de saberes, o bem-estar e a realização pessoal daqueles que os frequentam”

contribuem para uma conceção mais positiva da população sénior. Jacob (2013) refere que, em termos de saúde, constatou-se que quando os alunos vão para as UTI's consomem cerca de menos 20% de medicamentos do que os outros idosos, e que o nível de depressão é muito menor.

De acordo com Paula (2007, p. 7), no Brasil, a experiência destas universidades “possibilitou uma prática de educação permanente, ou seja, de uma educação que ultrapassou os limites da escola.” Outro impacto positivo tem a ver, segundo Veloso (2000), com o facto da frequência nas UTI's devolver um ritmo e uma significação diferentes ao tempo vivido por alguns reformados/idosos. Outro dos contributos positivos das US “é o de contrariar as representações sociais que existem acerca deste grupo etário que os vêem como ‘seres débeis e vulneráveis’ ” (Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad, s.d., citada por Veloso, 2000, p. 5).

Em termos culturais, podemos supor que as UTI's estão contribuindo para o desenvolvimento de uma subcultura de idosos, com valores, costumes e crenças próprias, cujo empoderamento está relacionado com uma nova consciência social sobre a velhice e o envelhecimento (Silva, 1999).

De acordo com Pocinho (2014b), as US são identificadas como a resposta mais positiva para a saúde e bem-estar dos seus alunos, apresentando estes índices altos de satisfação com a vida, escassos sentimentos de solidão e ausência de sintomas de depressão e ansiedade. Uma possível explicação pode estar, de acordo com Pocinho (2014b, p. 14), “num certo ‘clima de informalidade’ que reina nas US, criando-se aquilo a que o investigador chama de ‘famílias escolares’”, no seio das quais os seniores “ajudam-se mutuamente, o conhecimento é baixado ao nível da prática e não há nenhum momento de obrigatoriedade de estudo”.

Nas conclusões do seu estudo, Pocinho (2014a) refere não poder deixar de assinalar a importância das UTI's como parte fundamental das políticas sociais de qualquer país, apresentando-se aquelas instituições como uma ferramenta de alto impacto para aumentar a qualidade de vida dos seniores seus associados, independentemente das suas características sociodemográficas. As US exercem uma forte influência no combate à solidão e a tudo aquilo que possa ser representativo da solidão (Jacob, 2012).

Num país como Portugal, segundo Pinto (2008), as UTI's, especialmente as que servem populações portadoras de níveis baixos de escolaridade, têm desempenhado e continuam a desempenhar um papel muito importante do ponto de vista da atividade intelectual, atendendo

a que esses seniores adquirem conhecimentos, partilham experiências de vida e encontram a resposta adequada às suas necessidades imediatas.

Enquadrável neste ponto do impacto na comunidade sénior participámos, como orador convidado pela instituição organizadora, num encontro das US da Região Autónoma da Madeira. Os objetivos e o descritivo desta iniciativa constam do anexo II.

### **I. 5.7 - Críticas às Universidades Seniores**

As UTI's têm sido objeto de diversas críticas. Uma das mais frequentes tem a ver com o facto de separarem os idosos dos outros grupos etários, não lhes permitindo uma integração social (Assies Nationales, s. d.; Alexandre, 1997, citados por Veloso, 2000). Outra das críticas baseia-se no facto da população de adultos que frequenta as US ser oriunda, principalmente, de posições médias e elevadas, dando origem a US seletivas e elitistas (Veloso, 2000)

Noutra perspetiva, Pocinho (2014b) considera que as US não são elitistas, mas sim pouco inclusivas. Isto porque, segundo o mesmo autor, a maioria do atual público das US é proveniente de meios urbanos, exerceram profissões de especialistas, intelectuais ou cientistas revelando percursos de vida de algum privilégio, com autonomia, com algum dinheiro e com alguns conhecimentos, daí que seja de colocar a possibilidade da existência de uma barreira de potencial entrada nas US, no sentido de se criar a possibilidade de facilitação do acesso a outra população idosa.

Uma outra crítica, “importante em termos educativos, é a de que os idosos podem correr o risco de serem meros espectadores ou consumidores de cultura ou de determinados conhecimentos, em vez de serem, também eles, produtores de ‘saber’ ” (Assies Nationales, s. d., citada por Veloso, 2000, p. 5).

### **I. 5.8 - Perspetivas Futuras**

Perspetiva-se uma continuidade na expansão das US. De facto, são vários os fatores que reforçam esta convicção. Para além do crescimento da implantação e afirmação das US na sociedade, acresce que as projeções do INE (2014) não deixam margens para dúvidas de que a “população de Portugal deverá continuar a envelhecer e poderá continuar a fazê-lo de modo particularmente intenso” (Rosa, 2012, p. 28).

Assim, as US têm um crescente e numeroso público-alvo, sendo desejável que elas se difundam por todo o País muito em especial pelas regiões rurais, com um papel essencial a desempenhar numa sociedade integradora das diferentes gerações e como polos dinamizadores de um envelhecimento ativo e sustentável, exemplos vivos de aprendizagem ao longo da vida e impulsionadoras de solidariedade intergeracional, num mundo onde os seniores tenham a sua vez e voz, não deixando de ter em consideração a urgência de uma mudança de paradigma, um conjunto de políticas que permitam aos seniores uma melhoria significativa da sua qualidade de vida (Henriques, 2012).

Perspetiva-se a aparição das US como estruturas fundamentais da prevenção primária de saúde, tanto física como psicológica, conhecidos como são os seus efeitos positivos sobre a população, mais até do que outras instituições para pessoas idosas, sendo o seu custo económico muito menor e atuando como variável moderadora entre o envelhecimento e alguns dos seus efeitos negativos (Pocinho, 2014a). É por isso que urge reivindicar a sua manutenção e extensão como parte essencial não só de atividades académicas, mas também sociais.

Para contrariar a pouca inclusividade das US, Pocinho (2014b, p. 15) defende “a facilitação do acesso a outra população idosa, para além dos círculos culturais, sociais, e educacionais agora abrangidos”. No entanto, alargar a base de recrutamento das US não é uma tarefa fácil e não só por responsabilidade das instituições, até porque ‘há quem sinta vergonha a nível de educação em relação aos colegas’ e também porque ‘as pessoas que lá andam falam todas melhor do que eu’, segundo testemunhos recolhidos por Pocinho (2014b).

Na opinião de Pinto (2008), importa preparar a futura geração das UTI’s, organizando-as no sentido de se aproximarem dos três atributos de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade em que se encontram inseridas, contando com o empenhamento das universidades tradicionais, e não pondo de parte a celebração de parcerias entre elas.

Segundo Jacob (2012), para esta terceira geração o programa educacional deve contemplar três enfoques: uma maior participação dos adultos, a sua maior autonomia e a sua integração.

Em termos de organização, o modelo britânico afigura-se como o mais adequado aos tempos atuais, atendendo à redução de despesas que os Estados estão a implementar na gestão das universidades tradicionais, colocando em causa as UTI’s que dependem exclusivamente do financiamento estatal.

## **I. 6 - Museu**

Neste ponto procedemos à definição do conceito e fazemos uma breve referência ao atual contexto museológico, às funções dos Museus, muito em especial à função educativa, à museologia, às tendências da prática e teoria museológica, a estudos sobre a relação do público sénior com os Museus e ao papel dos Museus no atual contexto demográfico.

### **I. 6.1 - Conceito de Museu**

O termo Museu tem a sua origem “associada à mitologia grega e trata da relação entre a instituição Museu e o conceito de memória”, sendo que desta “forma Museu e memória estão intimamente relacionados” (Sander, 2006, p. 18).

De acordo com Vidal e Souza (1999), na Grécia antiga, o Museu (*mouseion*) era a casa das nove musas, a casa das filhas de Zeus com Mnemosine, a deusa da memória, donde podemos deduzir que o conceito de Museu tem a sua origem associada aos antigos templos das musas e, apesar dessa relação permanecer até aos nossos dias, tanto a ideia de memória como a de Museu não se mantiveram inalteradas.

Com efeito, “o termo Museu com o sentido que hoje tem só aparece na segunda metade do século XVI quando se organizam as famosas colecções dos Médicis” e “na sua origem está a necessidade que o homem sempre teve de coleccionar” (Ribeiro, 1993, p. 149).

Se tomarmos por base os estatutos do Conselho Internacional dos Museus (ICOM, 1988, citado por Allard & Bouchet, 1991, p. 11) podemos defini-lo como:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e do seu ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-nos para estudo, educação e lazer.

Como todas as outras instituições humanas, os Museus como espaços de valorização da cultura, de preservação da memória social e de educação não formal, têm evoluído rapidamente no seu contexto e na sua prática, seguindo um percurso paralelo ao processo histórico de desenvolvimento da humanidade, manifestando no seu carácter museológico a ideologia e as perspetivas de cada época ideológica (Ferreira, 2103).

Especificamente no que diz respeito à reconstrução da história dos Museus, Sander (2006, p. 96) identificou três fases distintas:

i) a primeira fase tem como referência a perspectiva mitológica originada na Grécia Antiga que entendia o Museu como casa ou templo das musas, o mouseion; ii) a segunda fase dos Museus refere-se ao período monárquico-imperial no qual reis e rainhas representavam o poder dominante, sendo uma fase definida pelas Cabinet de Curiosité e marcada pelo movimento do colecionismo e iii) finalmente abriram-se espaços para o aparecimento da terceira fase no campo da museologia, caracterizada pela expansão dos Museus nacionais e dos Museus populares. [...] Esse modelo possui uma perspectiva teórica e funcional parecida com a que temos hoje. Foi o período denominado Era dos Museus.

No entendimento de Rodrigues (2015, p. 40),

Um Museu é uma casa de criação ou um espaço ao ar livre, onde se preserva a memória de um país, e é também um lugar que nos faz viajar dentro e fora do tempo. Para além do mais, o Museu dá-nos a possibilidade de recuperarmos o passado a fim de reflectirmos sobre o nosso tempo.

Vinculada à ampliação da educação no domínio da museologia, de acordo com Figurelli (2013, p. 56):

A ideia do Museu como depósito, guardião das relíquias da humanidade, mostruário descritivo que reconstitui ambientes e situações, cede espaço para a concepção de Museu enquanto fenómeno social, espaço de questionamento e diálogo que estimula a produção de conhecimentos a partir da relação que o indivíduo estabelece com o património cultural.

Vistos como espaços interdisciplinares e multiculturais, como ambientes de encantamento, questionamento, contemplação, resinificação, mediação, entretenimento, descoberta, confronto e diálogo, os Museus são portadores de grande potencial para propiciar oportunidades educacionais a pessoas de todas as formações, habilidades, idades, etnias e grupos sociais (Figurelli, 2012).

“Ao reunir dados, informações, saberes, teorias, discursos, testemunhos, escolhas, opiniões, histórias e memórias, os Museus oferecem subsídios para o indivíduo crescer, amadurecer, desenvolver-se, melhorar-se” (Figurelli, 2013, p. 58).

É assim que a função educativa dos Museus se instala com o papel de criar oportunidades de aprendizagem que utilizem o património como recurso para o questionamento, para a revisão de conceitos e opiniões, para a construção de conhecimentos, para o estímulo aos diferentes sentidos, para o desenvolvimento de habilidades, propiciando outras maneiras de desvendar e compreender o mundo (Figurelli, 2013, p. 58).

Como consequência, o Museu deve ser compreendido como lugar de perguntas, sobre as transformações do tempo presente, sobre as possibilidades futuras e sobre o passado.

## **I. 6.2 - Contexto Museológico**

É pertinente a constatação de que, no contexto nacional, as medidas tomadas no início dos anos 2000 - nomeadamente a proliferação dos Museus registada nos últimos 10-15 anos, a criação de serviços educativos na maioria deles, a criação da RPM em 2000 e a aprovação da LQMP em 2004 -, são iniciativas que, apesar do seu comprovado impacto positivo, se encontram neste momento desativadas (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013). Com efeito, o “inquérito do IPM no início dos anos 2000, que apresentava várias dificuldades a nível financeiro e de recursos humanos, tem-se vindo a agravar” (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013, p. 23).

Disso também nos dá testemunho o estudo publicado em 2013, sobre o panorama museológico em Portugal na primeira década do século XXI, da responsabilidade da DGPC, de que, muito sucintamente, destacamos alguns aspetos.

Quanto à proliferação dos Museus, os dados apurados no estudo de Lima, Santos e Neves (2013, p. 178) mostram que:

A ponderação do número de Museus pela população confirma que em geral a evolução é de crescimento, com uma exceção de sentido inverso, o Algarve. Quanto à abertura ao público conclui-se que nos últimos anos se acentuou a juvenildade do panorama museológico português. De facto, constata-se que em 2009 um em cada três abriu nessa década. E se se somar os que abriram na última década do século XX chega-se a 61% de Museus atualmente abertos ao público.

Em suma, nas últimas duas décadas abriram 61% do número total dos Museus atualmente em funcionamento. No entanto, ao mesmo tempo, nos anos mais recentes, vários indicadores mostram sinais de abrandamento, sendo visível o aumento do número de Museus encerrados (Lima, Santos, & Neves, 2013).

Sobre a tutela e tipo, o estudo de Lima, Santos e Neves (2013, p. 178) constata que o sector público reforçou o seu peso no panorama museológico, embora de forma não muito significativa (de 62% em 2000 para 65% em 2009). Quanto ao Tipo, na segunda metade da década, os Museus de Arte ultrapassaram os de Etnografia e de Antropologia e tornaram-se o tipo mais representativo.

Na última década, a percentagem de Museus que dispõem de serviço educativo registou um crescimento significativo de 18%, sendo de 62% em 2009, repercutindo-se nos que têm ações dirigidas ao público escolar, os quais aumentaram de 60% em 2000 para 71% em 2009, se bem que, estranhamente, as visitas guiadas/orientadas tenham diminuído de 82% para 78% (Lima, Santos, & Neves, 2013).

Consideramos que este último aspeto evidencia a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os Museus e as instituições promotoras do processo de educação e formação do público visitante, independentemente da faixa etária do mesmo, conducentes à conceção e implementação de projetos para o desenvolvimento de um trabalho conjunto em prol daquele processo.

Acresce que “o aumento do número de Museus foi acompanhado do número de visitantes (ou, mais rigorosamente, de entradas) que cresceu quase ininterruptamente e passou de 11,9 em 2000 para 15,6 milhões em 2009” (Lima, Santos, & Neves, 2013, p. 180).

Fundada em 2000, cujo arranque ficou marcado por grande dinâmica, a RPM, que integrou 64 Museus no seu início passando para 131 no termo de 2010, o que representa 21% do total dos Museus, congrega quase metade dos visitantes (46%) e uns expressivos 54% no respeitante aos grupos escolares visitantes, tendo a execução das suas competências sido assegurada por uma equipa técnica de seis pessoas abruptamente desativada em 2011, sem que isso signifique o fim desta estrutura, até porque a Lei-quadro atribui aos Museus da Rede diversos direitos e obrigações, mas acrescentando algum ceticismo quanto ao seu futuro (Lima, Neves, & Santos, 2013).

Acerca da função desempenhada pela RPM, a apreciação global de Lima, Santos e Neves (2013, p. 184) vai no sentido de que:

a RPM desempenhou uma importante função. Desde logo como difusora e como impulsionadora de boas práticas mas também, no âmbito mais restrito dos Museus integrados ou em processos de integração, na generalização de padrões de referência, de normas técnicas, na formação dos recursos humanos, na concretização de diversos projetos tornados possíveis pelos apoios financeiros concedidos.

Lima, Santos e Neves (2013, p. 21) sustentam que “No plano legislativo, o principal marco da década é sem dúvida a Lei Quadro dos Museus Portugueses” a qual foi “Aprovada em 2004 por unanimidade na Assembleia da República, depois de apurados trabalhos preparatórios, refletiu um largo consenso político, mas também técnico” (idem, p. 21).

Sobre a evolução global do panorama museológico em Portugal na primeira década do século XXI, o estudo de Lima, Santos e Neves (2013, p. 184) concluiu que:

resulta com clareza que se tratou de uma década globalmente positiva para o sector dos Museus que cresceu em número e se qualificou em múltiplos aspetos, tanto em termos das infraestruturas como do funcionamento e dos conteúdos disponibilizados aos visitantes.



No entanto, “importa ainda referir que permanecem por implementar os núcleos de apoio previstos em diversos documentos orientadores da política museológica nacional” (Lima, Santos, & Neves, 2013, p. 184).

Como futuras linhas de pesquisa que ficaram em aberto, Lima, Santos e Neves (2013) fazem notar que “importará, antes de mais, manter e aperfeiçoar o sistema de produção de informação existente” (p. 185), para que se possa “dar continuidade a um utensílio fundamental de apoio à gestão e à produção de conhecimento sobre o sector” (p. 185). Num outro plano, mais direcionado para uma conjuntura de crise económica aguda mas que não se esgota nela, seria muito importante a montagem de um dispositivo de acompanhamento dos seus reflexos no panorama museológico em geral, e em particular nos Museus da RPM, de modo a minimizar os seus efeitos.

Como na caracterização do público visitante, feita neste estudo, os seniores não são considerados como grupo de estudo, é para nós muito significativo a linha de pesquisa com preferência pelas metodologias qualitativas e sem exclusão do público sénior, proposta por Lima, Santos e Neves (2013, p. 185) de que:

Haverá também que procurar aprofundar algumas das medidas aqui abordadas, de preferência incluindo metodologias qualitativas, de que são exemplos os públicos, seus perfis sociais e modos de relação com as instituições museais, e os instrumentos de gestão consignados na Lei                      Quadro.

### **I. 6.3 - Funções dos Museus**

Da definição do ICOM, descrita anteriormente, resulta de imediato que são funções de qualquer Museu: a conservação, a exposição, o estudo, a educação, a investigação e o deleite.

Enquanto as duas primeiras funções vão mais ao encontro da conceção ainda corrente em muitas pessoas de que o Museu é um edifício onde se encontram estaticamente dispostas obras de arte ou objetos do passado, mais ou menos inúteis para a vida do dia-a-dia do homem atual, e é apenas frequentado por elites culturais ou por turistas apressados, as três últimas estão mais associadas a uma nova conceção de Museu, em que este se transforma numa instituição de vanguarda no domínio da ação cultural, educativa e de investigação, com acentuação da primeira e segunda destas três funções, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

No seu estudo, Sander (2006, p. 78) refere que “a função do Museu é de extrema importância para a formação de uma sociedade crítica, reflexiva, participativa, consciente e conhecedora da sua história.”

De facto, os Museus, ao longo de muitos séculos, foram, e alguns ainda o são, instituições fechadas sobre si próprias, elitistas, concentradas na classificação e preservação das suas coleções, casas imutáveis onde nada mexe, nem pode ser mexido, templos sagrados do conhecimento a que só alguns tinham acesso, herdeiros das galerias e dos gabinetes, pareciam servir para diletantismo cultural dos seus proprietários e do microcosmos dos seus amigos (Ferreira, 2013).

A alteração deste ‘estado de coisas’ aconteceu pelo esforço despendido sobretudo no século XX, em que de acordo com Ferreira (2013): i) a geração de maio de 1968, pelo seu inconformismo e otimismo foi responsável por uma nova consciência social, por uma atenção aos movimentos participativos das populações, bem como pela valorização das culturas populares e ii) um significativo processo de democratização cultural de enorme responsabilidade social foi incrementado por filósofos e artistas das mais variadas áreas do conhecimento.

É assim que “a mudança e renovação dos Museus é hoje uma prioridade, dado que a comunicação visual é privilegiada pela sociedade contemporânea, que cada vez é mais exigente”, levando à criação de “uma nova imagem do Museu, tornando-o numa instituição da comunidade e para a comunidade, onde ela se encontra e descobre soluções para os problemas que a sociedade contemporânea lhe coloca” (Nabais, 1993, p. 73).

Gil e Lourenço (1999, p. 4) corroboram a mudança e renovação dos Museus reconhecendo que estes

Mudaram nos últimos anos estando diferentes e para melhor: estão mais bonitos, mais modernos, estão mais bem organizados, pretendem chegar a mais e mais pessoas e possibilitam, a cada visita, que saíamos de lá mais enriquecidos e encantados com a cultura humana.

Para Rocha-Trindade (1993, p. 89), numa perspetiva museológica moderna:

As múltiplas funções de um Museu encontram a sua expressão máxima em moderníssimos espaços de grande dimensão, onde a interactividade com o público é levada ao extremo: espectáculos multimedia, guias áudio automáticos, computadores com disco óptico interactivo, experiências destinadas à participação do público, painéis de vídeo e projecções de diapositivos, sonorizados, a funcionar em permanência.

É assim que os Museus são vistos como espaços de comunicação comprometidos com o desenvolvimento social, tendo como papéis primordiais a educação, a reflexão, o questionamento social e a investigação ao serviço da sociedade (Ferreira, 2013).

Martins (2002) considera Biblioteca e Museu como a alma da Escola, sendo que a essência da Escola é constituída pelos livros que guardam o saber construído pela Humanidade, e o Museu preserva os artefactos e os modelos científicos que o engenho humano foi criando.

#### **I. 6.4 - Função Educativa dos Museus**

A ação dos Museus em relação à função educativa tem acompanhado a evolução da ‘presença’ dos Museus na sociedade. De facto, “a noção de educação nos Museus tem-se alargado com o passar dos anos, como um reflexo da ampliação do foco de interesse das discussões na área da Museologia, que expandiu-se das coleções ao fator humano nas instituições museológicas” (Figurelli, 2011, p. 117).

É inquestionável que o Museu é um todo educativo (Santos, 1987, 2002, 2008). Este papel educativo deve estar compreendido nas várias funções que o Museu tem a empreender. A dimensão educacional integra-se em todo o processo museológico, projetando a função educativa como uma das dimensões centrais dos Museus.

Esse reconhecimento fica reforçado pelo simples facto do Museu reunir e conservar objetos de outras épocas, suscetíveis de constituírem um autêntico recurso didático utilizável no processo de educação e formação de crianças a seniores.

Saliência para o facto de que é preciso estimular a leitura crítica desses objetos, dado que uma grande parte dos acervos museológicos é constituída por objetos que exprimem, fundamentalmente, a história das elites e das classes dominantes. Por outras palavras, o Museu necessita de referenciar as diferentes memórias, não somente aquelas que se tornaram hegemónicas (Sander, 2006).

Por outro lado, a constituição do Museu como espaço não formal de educação e de aprendizagem, dado o seu objetivo maior de socialização, de conhecimento sobre a memória e a história, conduz à necessidade do Museu dialogar com os espaços de educação formal (Sander, 2006).

Acresce que a utilização educativa dos Museus poderá conduzir a uma ainda maior evolução dos mesmos, como espaços de promoção cultural que produz e transmite conhecimentos, possibilitadores da promoção da cidadania, do resgate de memórias e da valorização da identidade cultural local. A este propósito Carvalho e Nabais (1993, p. 138) referem que

De um modo geral, até ao início do século XX, os museus conformavam-se com uma frequência de públicos restritos: artistas, historiadores, críticos, amadores de arte e viajantes. O museu recolhia os objectos, expunha-os, aliás seguindo critérios que raramente alcançavam a sua valorização estética e didáctica, deixando-os à admiração dos apreciadores esclarecidos e à actividade dos investigadores. O papel educativo e social dos museus foi ganhando verdadeiro sentido só a partir da primeira grande guerra.

É assim que, na contemporaneidade, a função educativa dos Museus se amplia passando a estar presente em todos os aspetos da política museológica, determinando o que é defendido hoje por diferentes pensadores, de que essa função é uma das mais abrangentes e completas no seio dos Museus, embora os princípios museológicos subjacentes aos conceitos de Museu e de museologia variem substancialmente, condicionando necessariamente a exploração pedagógica do Museu e as práticas implementadas.

Com efeito, segundo Meneses (2000, p. 93):

A educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos.

Segundo Ferreira (2013, p. 93), a ampliação da função educativa dos Museus fica a dever-se a múltiplos contributos:

i) as ações das grandes organizações internacionais, muito em particular da UNESCO (Primo, 2007) a partir da promoção e realização de reuniões e seminários internacionais em Nova Iorque (1952, 1954, 1958) e do ICOM – Comissão Internacional para a Museologia – com a realização de seminários internacionais e com a produção teórica do seu comité específico para a Educação e Ação Cultural – CECA; ii) dos departamentos de museologia das várias Universidades do mundo pela produção teórica produzida; e iii) os contributos transformadores do movimento da nova museologia que enfatizaram o papel do Museu como agente de educação permanente e a necessidade do sujeito ter um papel ativo na construção do conhecimento.

Fleming (2002) entende que; a educação e a promoção da aprendizagem são os principais objetivos dos Museus, sendo os fatores educativos os determinantes da política museológica, encontrando-se a função educativa presente em todos os aspetos dessa política, atendendo a que:

a investigação, a recolha de documentação, a conservação, o marketing, o planeamento estratégico, a gestão de projectos, a angariação de fundos, o *design*, as exposições, as publicações e todos os modos de comunicação são iniciativas que servem de suporte à educação e que são parte da função educativa (Fleming, 2002, p. 21).

A relação entre Museu e educação é intrínseca, uma vez que o Museu não tem como finalidade apenas o armazenamento e a preservação dos bens culturais, mas e sobretudo “o entendimento e o uso do acervo preservado, pela sociedade, para que através da memória preservada seja entendida e modificada a realidade do presente” (Santos, 1994, p. 96).

No entanto, existem outras formas de se estabelecer esta relação entre Museus e educação atualmente reconhecíveis em muitas dessas instituições, sendo da competência de cada um deles optar por uma ou outra concepção, segundo as suas especificidades e entendimento que tem de si próprio, de museologia e de métodos pedagógicos, sendo desejável que a relação não se esgote na realização de visitas ao mesmo (Ferreira, 2103).

A função educativa dos Museus deixa progressivamente de estar restrita aos serviços educativos, estendendo-se aos vários setores do Museu, procurando ampliar a face educativa da museologia às tradicionais funções de conservação, catalogação e exposição, passando a ser compreendida numa perspetiva holística no interior das instituições museológicas (Santos, 2002).

No anexo II apresentamos os objetivos e os descritivos de duas visitas, por nós coordenadas, de seniores a outros tantos Museus. Estas duas visitas são exemplos propícios à perceção das potencialidades educativas e formativas dos Museus.

### **I. 6.5 - Museologia**

A museologia é compreendida como uma disciplina científica cujo objeto de estudo é a relação do cidadão no seu contexto histórico-social, surgindo como mediadora entre o património e as relações estabelecidas entre o ser humano e as suas memórias, contribuindo para o desenvolvimento social crítico e para a compreensão de uma ação cultural transformadora (Ferreira, 2013).

Enquanto disciplina, a museologia pode contribuir para a formação da sociedade contemporânea como promotora do reconhecimento das identidades culturais e ao mesmo tempo para a implementação de processos comunicacionais que contribuam para a educação e formação (Bruno, 2007).

O reequacionar do objeto de estudo da museologia e dos processos museológicos abriu as portas para um repensar global da museologia (Moutinho, 1989), trazendo novas funções e novos papéis aos Museus e à museologia, muito em particular no seu compromisso com a

educação permanente. Deste modo, os Museus assumem o papel de educador permanente, comprometendo-se e envolvendo-se no desenvolvimento das sociedades.

Até à Mesa Redonda de Santiago do Chile, em 1972, onde, segundo Nabais (1993, p. 65), “a museologia encontra o mundo moderno”, o trabalho museal e as explicações eram baseadas nas propriedades intrínsecas e exclusivas dos objetos, coleções e Museus – portanto alojadas na materialidade ou no aspeto formal das coisas (Pereira, 2010).

Com Santiago do Chile evidencia-se uma rutura epistemológica no âmbito da museologia: o objeto de estudo transfere-se das coleções para a relação do homem com o meio.

O processo museológico sai enriquecido, possibilitando que o sujeito passe de uma aprendizagem passiva e contemplativa para uma aprendizagem proactiva. Deste modo, o preservar é substituído pelo apropriar-se, e ao reapropriar-se do património cultural constroem-se novas práticas sociais (Santos, 2008).

Santiago do Chile abriu as portas para a concetualização de um ‘Museu Novo’ comprometido com os processos de transformação social, económica e cultural, de um ‘Museu Inclusivo’ ao serviço da diversidade social. No preâmbulo da declaração de Santiago do Chile estipula-se que:

O Museu é uma instituição ao serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas actuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais (Primo, 1999, p. 96).

Como outras áreas do conhecimento, a museologia também passou por profundas ruturas paradigmáticas. Nos anos sessenta do século passado, a museologia redefiniu as suas metodologias, funções sociais, ações e teorias (Sander, 2006). Neste âmbito, deu-se o aprofundamento da noção de que a museologia necessitava estar articulada com a noção de educação patrimonial.

### **I. 6.6 - Tendências da Prática e Teoria Museológica**

A nível internacional, uma das tendências mais significativas nas últimas décadas na teoria e na prática museológica tem sido a orientação para os visitantes, para as pessoas. Como resultado de instituição ao serviço da sociedade e aberta ao público, como definido pelo ICOM,

o paradigma passou para o de ‘Museu para as pessoas’ – aberto, acolhedor, convivial e envolvente.

Em Portugal, grande parte dos profissionais de Museus, e muito em particular aqueles que trabalham nos serviços educativos, têm integrado o conceito do ‘Museu para as pessoas’.

De facto, Museus sem pessoas, destinatário final de toda e qualquer função do Museu e sua razão de ser, não são Museus, serão instituições distantes, frias, incompreensíveis e, consequentemente, irrelevantes (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

O movimento da nova museologia, da museologia social, desenvolveu, nos últimos anos, um outro conceito evolutivo, a sociomuseologia, onde as estruturas museológicas fazem um esforço por acompanhar os ritmos e os desafios das sociedades contemporâneas (Moutinho, 2007). A sociomuseologia compreende a atuação da museologia como um processo multidisciplinar que aprofunda o seu potencial enquanto recurso para o desenvolvimento social.

A Sociomuseologia assenta a sua intervenção social no património cultural e natural, tangível e intangível da humanidade. O que caracteriza a sociomuseologia não é propriamente a natureza dos seus pressupostos e dos seus objectivos, como acontece em outras áreas do conhecimento, mas a interdisciplinaridade com que apela a áreas do conhecimento perfeitamente consolidadas e as relaciona com a Museologia propriamente dita (Moutinho, 2007, p.1).

A Sociomuseologia tem na interdisciplinaridade uma das suas principais características e assume como ponto central o ser humano e todas as questões com ele relacionadas (Moutinho, 2007).

As novas tendências museológicas, muito em especial a Museologia da Libertação, atribuem aos Museus, para além da função de garantir e preservar uma determinada memória, individual ou coletiva, acima de tudo a de promover um processo dinâmico e estritamente comunitário, procurando alcançar, de acordo com Sander (2006, p. 12), três objetivos fundamentais:

Libertação da consciência, da iniciativa, da criatividade – visa desencadear uma libertação das dependências, da assistência social, do paternalismo ou do clientelismo. Essa libertação é o equivalente da alfabetização-conscientização no sentido de Paulo Freire.

Libertação da capacidade de observação e domínio das mudanças – a comunidade aprende a julgar por si mesma, a arriscar, a opor a sua própria subjetividade à dos tomadores de decisão políticos e tecnocráticos habituais.

Libertação da comunicação social – a linguagem do Museu permite aprender o presente e o futuro a partir de elementos de uma realidade ancorada no passado (Varine, 2000, pp. 24-25).

Destas novas tendências surgiram novos conceitos – como o de património global e o de Museu integral - impulsionadores da nova museologia. Dá-se uma maior importância às pessoas e à sua capacidade de interagir, aprender e participar no processo de socialização e integração entre o espaço museológico e o quotidiano social das pessoas, fazendo com que a visão de que o Museu é um local de coisas velhas seja superada, assumindo uma função de diálogo com o passado, de socialização, de educação e de formação.

No anexo III apresentamos os objetivos e o descritivo de uma visita a um Museu para a comemoração do Dia Internacional dos Museus (DIM). Nesta sessão, subordinada ao tema “Museus e Paisagens Culturais”, desempenhámos o papel de mediador, orientador e orador.

### **I. 6.7 - Relação do Público Sénior com os Museus**

Com o salutar propósito de preencher a lacuna resultante da praticamente inexistência de dados sobre a relação do público sénior com os Museus em Portugal, o GAM com o apoio da FCG e em parceria com o ICOM Portugal realizou um estudo.

Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 7), autores desse estudo, explicitaram que através do mesmo,

se pretende elaborar uma base de reflexão sobre as necessidades específicas dos seniores, de forma a orientar programações museológicas e, de um modo mais lato, programações culturais, tendo em vista este público específico. O estudo tem duas vertentes – A) análise da relação da população sénior com os Museus e B) análise da adequação dos Museus portugueses à população visitante sénior.

Participaram neste estudo 11 Museus representativos das várias regiões do país, com exceção das regiões autónomas.

No capítulo das conclusões/recomendações o estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013), relativamente a hábitos de lazer, explicita que, atendendo ao aumento da escolaridade dos seniores, caso os Museus apresentem uma oferta de qualidade, poderão construir uma relação benéfica para ambas as partes e que, dada a tendência crescente da frequência das US, faz todo o sentido que haja uma estreita colaboração entre as US e os Museus, dois parceiros por excelência no processo de educação e formação dos adultos.

Mais refere o estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 100) que, em termos de contexto da visita,

a maioria dos seniores em Portugal visita em grupo organizado. Estes grupos são organizados normalmente pelas Universidades Seniores e pelos centros de dia e para alguns seniores são a única forma de visitar Museus. Estas vivências onde se



combinam o conhecimento e o lado social da visita serão melhor asseguradas se a dimensão dos grupos for pequena e se ocorrerem num contexto de visita guiada.

Relativamente às visitas guiadas, o estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 32-33) refere que:

Assim, face à sua importância também no seio dos públicos sénior, procurou-se saber qual a percentagem de museus que dispõe de visitas guiadas individuais, sendo que 60% dos museus já as pratica. Quanto às visitas guiadas a grupos seniores, quase a totalidade dos museus (96%) o faz, face à procura e às necessidades expressas por parte deste segmento específico de público.

Em termos de programação, o estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013) salienta que os seniores valorizam: o dinamismo da programação; a história local; o reconhecimento de objetos e contextos que lhes são familiares; o contacto com objetos raros e a possibilidade única da experiência aguçada pela curiosidade do desconhecido. Como consequência, impõe-se que, para atrair visitantes seniores individuais (e as suas famílias, por exemplo, visitas de avós e netos), os Museus se tornem mais apelativos e relevantes, promovam exposições e outras iniciativas/eventos conducentes a atingir esses objetivos.

Ainda no âmbito da temática da programação Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 101) concluíram e recomendam que:

O cenário museológico português é parco em programações expositivas especialmente para este grupo etário (resultado quer do inquérito aos museus da RPM, quer das entrevistas aos diretores dos museus). A produção de exposições específicas para este público não faz sentido para a maioria dos diretores/responsáveis de museus, além do facto dos escassos recursos financeiros e humanos tornarem esta possibilidade praticamente impossível. A opção seria promover visitas guiadas e atividades especificamente pensadas para este público.

Relativamente aos recursos financeiros dos Museus, Lima, Santos e Neves (2013, p 179), nas suas notas conclusivas, afirmam que “a existência de orçamento próprio registou uma evolução positiva, embora a percentagem permaneça ainda (bastante) abaixo dos 50%, mais precisamente 42%, em 2009.”

Voltando à temática da programação Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 101), nas suas conclusões/recomendações, sustentam que:

Tratando-se de uma população que também pratica nos seus tempos de lazer formas de expressão artística e criativa, os museus poderiam possibilitar essas formas de expressão em ligação com as colecções expostas e divulgá-las.

Os professores das universidades que frequentam são referidos como tendo um papel fundamental na preparação e sucesso da visita aos museus. Poderia haver uma maior colaboração entre os serviços educativos dos museus e estes agentes

educacionais que já criaram uma relação de proximidade e de confiança com cada grupo.

No âmbito da temática da programação Faria, Teixeira e Vlachou (2013, p. 101) afirmam, ainda, que “o desenvolvimento de projectos comuns com membros do público sénior ou grupos seniores específicos é ainda raro, mas poderá tornar a oferta dos museus mais relevante para eles” e que “o envolvimento de seniores como voluntários na actividade diária do Museu será uma outra forma de o tornar mais inclusivo e relevante para esta população.”

Sobre as acessibilidades e serviços dos Museus e “quanto à posição dos objectos e o tamanho da letra de legendas e textos, os seniores são críticos, sobretudo quando colocados fora do seu alcance visual e quando as letras são demasiado pequenas” (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013, p. 102). Ainda no âmbito das acessibilidades e serviços dos Museus, os seniores preferem conteúdos com linguagem simples e valorizam as visitas guiadas, onde são descritos os objetos e as temáticas que lhes estão associadas de forma clara, interativa e empenhada (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

No respeitante à avaliação do trabalho desenvolvido com e para o público sénior, “apenas 37% dos museus inquiridos afirmou possibilitar esta avaliação” (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013, p. 103). Por outro lado, numa percentagem muito apreciável, 80% dos museus não fazem uma avaliação formal, com relatório escrito, sobre o trabalho com este grupo de visitantes (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

Um outro estudo sobre a relação dos Museus com o público sénior, publicado em 2003 e realizado em dois Museus australianos num contexto demográfico semelhante ao português, reconhece que os Museus junto do público sénior contribuem para a redução dos efeitos do isolamento social, dão oportunidade de envolvimento ativo, nomeadamente através do voluntariado, e oferecem a oportunidade do contacto com a vida contemporânea da comunidade (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

De um estudo realizado pelo Museum of Science de Boston, no âmbito das exposições itinerantes, subordinado ao tema do envelhecimento, cujo público-alvo seria o público sénior, e referenciado por Faria, Teixeira e Vlachou (2013), a grande novidade vai para a presença de consultores seniores em todas as fases de construção da exposição, facto que foi considerado como um fator preponderante para o maior sucesso obtido pela exposição com o público sénior.

## **I. 6.8 - Papel dos Museus no Atual Contexto Demográfico**

Predominando no atual contexto demográfico o aumento da esperança de vida, o aumento dos anos de vida saudável e autónoma, uma melhor situação económica nalguns casos, o aumento do tempo livre depois da reforma e a necessidade de o ocupar com atividades que proporcionem o convívio, o divertimento, mas também novos conhecimentos e desafios, resulta para os Museus um enorme desafio e um elevado potencial reforçando o seu protagonismo como instituições culturais e espaços não formais e informais da ALV e da moderna cidadania, na medida em que a ideia de que é indispensável aprender em qualquer idade incentiva ela própria a procura social e cultural que uma população mais exigente não deixará de colocar (Ferreira, 2012).

Assim, em relação a este público os Museus não só não devem ignorá-lo, mas deverão prestar-lhe especial atenção, maximizando a sua relação, para se conseguir potenciar uma relação eficaz e duradoura, até porque irá ter um peso crescente entre as suas audiências.

Isto também significa que, mesmo que os Museus não façam nada neste sentido, serão confrontados com a procura por parte de visitantes seniores mais informados e mais exigentes, em relação aos quais, se apresentarem uma oferta de qualidade, poderão construir uma relação que será, indiscutivelmente, benéfica para ambas as partes.

Atendendo ao perfil dos seniores, em que parte dos quais tem mais tempo e favoráveis condições físicas, intelectuais e económicas, mas havendo uma outra parte com constrangimentos a nível físico, intelectual e financeiro, o que implica tratar-se de um público globalmente muito variado nos seus conhecimentos, gostos, expectativas, capacidades físicas e mentais, os Museus têm de adotar formas de abordagem e tipos de oferta distintas das que usam para com os outros públicos (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

O lado social do EA, passando pela reformulação das redes de solidariedade e de sociabilidade, poderá constituir uma base importante de interação com os Museus (Ferreira, 2012).

Nestas circunstâncias, os Museus podem desempenhar um papel muito enriquecedor do processo de educação e formação dos seniores, até porque também o aumento da escolaridade reforçará a prática de consumos culturais e formas de ocupação do tempo livre, que porventura têm ainda uma expressão embrionária, mas que terão tendência a tornar-se mais expressivos.

Neste mesmo sentido Rosa (2012) salienta que os idosos do futuro, mais escolarizados, mais próximos das novas tecnologias, sabendo que vão viver mais tempo, não deixarão de considerar, por isso, que continuarão a ser interessantes para a sociedade.

Por outro lado, como o público sénior não é apenas um, mas vários, a adaptação da oferta dos Museus a nível físico, intelectual, financeiro, e também a eliminação de barreiras psicológicas, deverá tomar em consideração variados perfis de atuais e potenciais utilizadores.

Outra área de ação tem a ver com o facto de que “os museus podem igualmente oferecer oportunidades de voluntariado, tirando partido da necessidade de participação ativa e de aprendizagem contínua dos seniores” (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013, p. 99).

Atendendo ao exposto, cremos que faz todo o sentido que haja uma estreita colaboração entre as US e os Museus, dado que a frequência de US tem tendência a adensar-se, reforçando a participação ativa dos novos reformados. Cremos, igualmente, que as US são hoje responsáveis pela criação e sustentação do hábito de visita a Museus, sendo que a maioria dos idosos os visita em grupos organizados e em visitas programadas por elas (Faria, Teixeira, & Vlachou, 2013).

## **I. 6.9 - A Educação na Museologia**

Neste ponto pretende-se aprofundar a presença da Educação na Museologia, procedendo à reflexão sobre temas que as relacionam e sublinham o carácter educativo das instituições museológicas.

Diversos fatores têm vindo a suscitar o alargamento do espaço da Educação no ambiente museológico: i) a evolução do conceito de Museu, convertido da ideia de depósito, guardião das relíquias da humanidade, para um cunho altamente didático, direccionado exclusivamente ao uso escolar, seguindo as diretrizes adotadas no ensino formal em elemento essencial para os esforços governamentais em educar os indivíduos e, finalmente, como espaço de questionamento e diálogo que estimula a produção de conhecimentos, a partir da relação que o indivíduo estabelece com o património cultural (Figurelli, 2013); ii) a mudança, no final do século XX, de paradigma na Museologia, alterando a atenção central do objeto para o ser humano (Figurelli, 2013) e iii) a compreensão da Educação não como instrução, transmissão e aquisição de conhecimentos, centrada na informação factual (Mendes, 2009), mas como o “desenvolvimento e crescimento da pessoa como um todo, pelo que a aquisição e ordenação dos factos é apenas parte de um processo total” (Mendes, 2009, p. 40).

A Museologia enquanto área do conhecimento aplicado, que busca qualificar a relação que o indivíduo estabelece com a cultura, o património, a memória e a identidade, é uma ciência social aplicada que tem compromisso com a coletividade, existe em função do ser humano e deve ser pensada e dirigida a ele, encontra na Educação um dos meios para viabilizar esta aproximação (Figurelli, 2013; Santos, 2008).

A presença da Educação na Museologia sai reforçada atendendo às respostas dadas no estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013) pelos seniores participantes: i) quando convidados a darem uma definição de Museu terem recorrentemente apontado três palavras-chave: história, cultura e conhecimento e (ii) relativamente às suas representações de Museu (no passado e no presente), a designação templo, entendido como espaço solene e ritual, foi a mais usada para descrever os Museus no passado, enquanto que para descrever os Museus no presente a palavra mais usada foi a de centro cultural, no pressuposto de tratar-se de um espaço moderno e polivalente.

De facto, é inegável que as respostas dadas pelos seniores traduzem a perceção de quem entende que os Museus estão diferentes, tendo passado de uma estrutura solene e distante para um espaço mais acessível e multifacetado, logo mais favorável a uma maior presença da Educação na Museologia e a um maior envolvimento no processo de educação e formação de adultos.

Para além da museologia social que se assume, segundo Moutinho (2007, p. 3), como

Uma nova área disciplinar que resulta da articulação entre as demais áreas do saber que contribuem para o processo museológico contemporâneo. Entre o paradigma do Museu ao serviço das colecções e o paradigma do Museu ao serviço da sociedade está o lugar da Sociomuseologia.

Existem outros tipos de concepções estabelecidas entre a escola e o Museu (Ferreira, 2013, pp. 108-109) e que podemos reconhecer em muitos dos Museus portugueses do século XXI:

- i) uma concepção de educação museal que tem por objetivo a “descolarização do museu”. O Museu tem uma especificidade própria que se desenrola além da escola;
- ii) uma concepção de “para escolarização” em que o museu parte dos programas escolares para elaborar a sua programação, mas também a sua autonomia e a sua especificidade;
- iii) uma perspetiva de aproximação da escolarização onde o museu segue muito de perto os programas escolares (Allard & Boucher, 1998).

Neste estudo, como principal concepção da relação entre Museu e US, será seguido o enquadramento da Sociomuseologia, complementada pelo conceito de Educação Museológica de acordo com Allard e Boucher (1991), acrescentando-lhe a necessária operacionalidade.

## **I. 6.10 - Benefícios da Prática Museológica na Educação e Formação de Adultos**

Fala-se muito nos aspetos educativos e formativos beneficiários da vida das pessoas e cujos aprofundamentos são proporcionados pelo espaço e a prática dos Museus.

Ainda que o Museu seja ambiente para todo o tipo de ação educativa – formal, informal ou não-formal – são as ações não-formais aquelas que mais espaço ocupam nas instituições museológicas, porque

as ações educativas organizadas pelos museus têm um caráter não cumulativo, são pontuais, não apresentam conteúdos organizados numa sequência formal mas possuem intencionalidades, contemplam a aprendizagem baseada em aspetos do conhecimento prévio dos envolvidos, além de oferecerem flexibilidade de tempo e espaço (Figurelli, 2013, pp. 33-34).

Atendendo a “que a noção de Museologia está intensamente relacionada ao entendimento sobre museu, património, identidade, memória e cultura, de acordo com os diferentes contextos” (Figurelli, 2013, p. 55), surge a possibilidade da prática museológica poder contribuir para o estabelecimento de novas abordagens, por parte dos adultos, sobre essas temáticas.

Aidar (2002) propõe três níveis de mudança que os Museus podem exercer sobre os indivíduos: o individual, o comunitário e o societário, sendo que o individual se prende com a esfera psicológica e emocional de cada um, reforçando identidades individuais; o comunitário liga-se à participação coletiva das comunidades que provoca atos de renovação social; o societário relaciona-se com a escolha de temáticas e de discursos comunicativos que são particularmente sensíveis aos grupos sociais marginalizados (Ferreira, 2013).

Os elementos concetuais resultantes da análise bibliográfica efetuada por Sander (2006) indicam que as categorias permanentes no desenvolvimento prático dos Museus são a memória, o património e a história.

Dado que pela sua ação os Museus contribuem para a formação dos públicos a qual, admite-se, é o caminho seguro da formação de culturas, abordamos, de uma forma global, o conceito de cultura.

Enquanto para Postic (1984) pode-se entender cultura como um sistema de representações que rege a maneira de agir e de pensar dos humanos, para Patrício (1993) cultura define-se como sendo a conjugação de sete formas específicas de intervenção social: ciência, arte, técnica, filosofia, mito, religião e jogo. Para Lipovetsky e Serroy (2010), a noção de cultura alterou-se

profundamente, sendo que, atualmente, moda, publicidade, turismo, arte, urbanismo... nada escapa ao domínio da cultura, ou seja, “a cultura transformou-se em mundo, em cultura-mundo do tecno capitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, dos *media* e das redes digitais” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 11).

Estes entendimentos conceituais de cultura evidenciam, claramente, quanto o conceito evoluiu em consonância com as profundas alterações que mundialmente se têm verificado.

Com efeito, de sete formas específicas de intervenção social passámos a ter um número algo indeterminado de ‘campos’ a considerar. Deste modo, verifica-se o surgimento de um universo muito mais amplo de domínios integrantes do processo de educação e formação dos adultos suscetíveis de intervenção pela ação dos Museus.

Precisando, “a expressão ‘cultura-mundo’ designa a época da expansão assombrosa do universo da comunicação, da informação e da mediatização” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 14). Do mesmo modo, o chamado mundo cultural cresce muito rapidamente a velocidades progressivamente maiores, com duplicação do volume de conhecimento a cada cinco anos (Gayo, 2004).

Devendo a cultura alimentar as paixões ricas e boas dos cidadãos ela também deve “limitar a desorientação e permitir a estima de si com actividades que mobilizem a paixão dos seres humanos para se superarem, para serem agentes da sua própria vida” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 243).

Acresce que a OMS (2005, p. 20) considera que

A cultura é um fator determinante transversal dentro da estrutura para compreender o envelhecimento ativo. A cultura, que abrange todas as pessoas e populações, modela a nossa forma de envelhecer, pois influencia todos os outros fatores determinantes do envelhecimento ativo.

De acordo com Pinto (2007), existe uma relação entre cultura e educação considerando que esta pertence àquela, em dois sentidos: no sentido de que o conceito de educação é um dos produtos ideológicos da cultura, refletindo e resumindo a totalidade cultural que o enuncia, e no sentido de que a educação pertence ao campo cultural por ser o processo produtor e transmissor da cultura.

A importância da categoria memória é ilustrada pela referência de Sander (2006, pp. 56-57) quando declara que:

A memória permite conservar ou esquecer as nossas lembranças e experiências vividas. A memória não é o passado, pois a sua representação é que remete ao passado; assim, é dinâmica e mutável, temporal e espacial, individual e coletiva. A memória é viva e em construção permanente. A concepção que dá à memória um

sentido de coisa velha é a mesma concepção que define o museu como lugar de coisa velha.

A memória é seletiva já que nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado (Pollak, 1992). É elaborada no presente, para responder a solicitações do próprio tempo presente (Meneses, 1992). É múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (Nora, 1993). Trabalhar a memória sociocultural junto do idoso (re) significa as suas experiências como protagonista da história e aponta para a aquisição de novas formas de vivenciar a velhice (Leão, 2008).

No âmbito da categoria memória espera-se que os Museus, comprometidos com o humano, desenvolvam ações para permitir: i) perceber a memória como ferramenta para a mudança social; ii) propiciar oportunidades de reflexão, debate e (re) construção, em que se faça uso da memória como convite a uma rememoração produtiva; iii) direcionar as lembranças para a reflexão e a atuação dos indivíduos; e iv) como ferramenta de intervenção social, capaz de cooperar com o processo de mudança liderado pela sociedade (Figurelli, 2013).

Para Chagas (1999), o papel do Museu enquanto laboratório de práticas sociais, não é o simples reconhecimento do poder da memória, mas a reinterpretação “dos lugares de memória” (p. 23), postos ao serviço do desenvolvimento social e da apropriação da memória como direito de cidadania e não como elogio panegírico dos heróis.

Relativamente à categoria património, “que passou a englobar as vertentes natural, histórica, biológica, cultural, material ou imaterial” (Figurelli, 2013, p. 13), o seu sentido simbólico justifica a nossa atenção pois nele são ressaltadas as diferenças, as desigualdades e as intencionalidades (Sander, 2006).

O conceito de património surge como a resultante da ação de interação do homem com o espaço, a paisagem e a natureza, ficando assinalada no território, sendo transmitida às gerações vindouras na sucessão dos tempos. Procurar manter vivo o património, nas suas múltiplas valências (uma escola, uma cidade, um convento, uma casa, ...), é a principal tarefa das sociedades modernas. A noção de património é como um lugar a habitar, a servir uma atividade humana.

Compreende-se património cultural como “a relação do homem com o meio, ou seja, o real na sua totalidade – material, imaterial, natural e cultural – em suas dimensões de tempo e de espaço” (Santos, 2008, p. 134). A partir do património cultural acredita-se que o Museu, alto lugar da memória, mas também um lugar de criação e um lugar de parcerias estratégicas para o desenvolvimento cultural, apostando-se na memória como fator de desenvolvimento social e de



fortalecimento da cidadania, viabiliza a construção social da memória e potencializa-a como ferramenta para a percepção crítica da sociedade e a promoção de melhorias sociais (Figurelli, 2013).

Segundo Tedesco (2004, p. 88), “o patrimônio cultural ajuda a promover a intensidade da integração cultural, enriquece a memória, reforça a autoestima e a apropriação da herança cultural por comunidades ameaçadas pelo esquecimento”. Também “pode ser visto como um contributo para estimular a capacidade de estabelecer relações e de criar diálogos” (Figurelli, 2013, p. 95).

Quanto à categoria história, a discussão sobre história e Museu indica-nos que:

torna-se extremamente necessário criar espaços para socializar os conhecimentos e saberes que temos enquanto sujeitos históricos, sujeitos do mundo, os quais adquirimos ao longo de nossa história. O Museu representa este espaço de socialização, de transmissão de conhecimentos, de representatividade cultural, simbólica e patrimonial do passado (Sander, 2006, p. 73).

Na Educação Não-Formal através dos Museus podem ser abordados os conceitos memória, identidade e criticidade “percebidos como centrais e que dão pistas de como o patrimônio e o espaço Museu podem contribuir para com o desenvolvimento das pessoas” (Figurelli, 2013, pp. 95-96).

A criticidade é um “conceito amplo e complexo, que tem como características a racionalidade, a significância, a lógica, a reflexão e a avaliação” (Figurelli, 2013, p. 112), colocando-se como aspeto primordial para a vida de uma pessoa e relaciona-se com a criatividade, a autonomia e a democracia.

A capacidade de pensamento crítico do público deve ser potencializada e estimulada pelas instituições museais, colocando em prática o “primeiro e indispensável compromisso social do Museu: contribuir para a formação do espírito crítico, para o domínio e aprofundamento dos critérios das pessoas nas suas próprias e livres escolhas” (Meneses, 2008, p.31).

Enquanto disciplina, a museologia pode contribuir para a formação da sociedade contemporânea enquanto promotora do reconhecimento das identidades culturais e ao mesmo tempo para a implementação de processos comunicacionais que contribuam para a educação e a formação (Bruno, 2007).

Deste modo, também a museologia no desempenho da sua função pedagógica crítica pode contribuir, de modo efetivo, para a educação e formação de adultos através de um diálogo crítico e reconstrutivo do passado.

Em suma (ver anexo V), identificámos que património, identidade, memória, individual, comunitário, história, criticidade (relacionável com criatividade, autonomia e democracia), societário, e cultura são categorias suscetíveis de, através da ação dos Museus, virem a beneficiar o processo de educação e formação dos adultos.

“O processo museológico é um processo educativo e de comunicação, capaz de contribuir para que o cidadão possa ver a realidade e expressar essa realidade, qualificada como património cultural, expressar-se e transformar a realidade” (Santos, 2008, p. 137).

É essencial que o Museu contribua para

instrumentalizar o indivíduo, estimular o olhar, aguçar a criatividade, provocar questionamentos, desenvolver a criticidade, despertar emoções, inspirar sensações, criar novos sentidos, reconstruir antigos conceitos, significar e resignificar experiências, para que ele tenha autonomia intelectual de não apenas ‘estar no mundo’, mas sobretudo ‘ser no mundo’ (Figurelli, 2013, p. 201).

## **I. 7 - Educação Museológica**

A educação museológica destina-se a formar cidadãos através da atividade dos Museus e em estreita relação com organizações educativas e formativas, implicando que professores e museólogos organizem a comunicação em conjunto nos vários domínios, fazendo com que a criação de um canal de comunicação entre eles seja uma das condições essenciais e determinantes para o seu sucesso.

Mas não basta pô-los em contacto. É preciso implicá-los na elaboração do programa educativo em que se alicerça a educação museológica, constituindo para tal uma equipa de trabalho (Allard & Boucher, 1991).

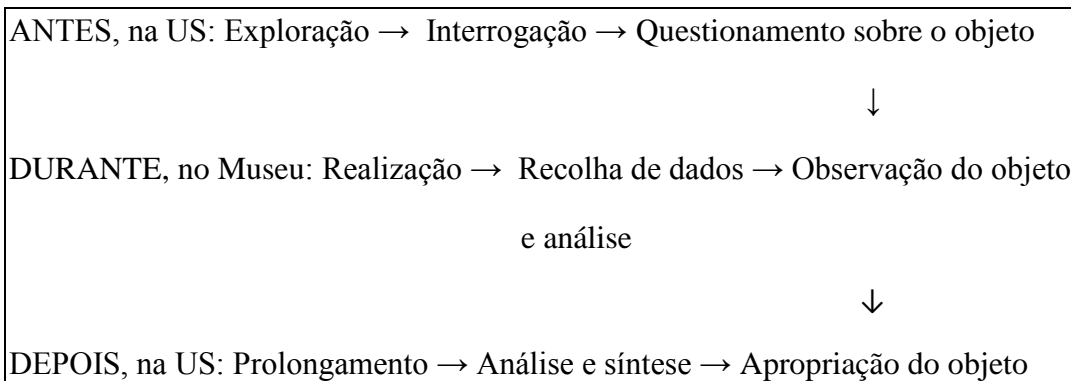
A educação museológica desenvolve-se em três momentos específicos de aprendizagem que são “o antes”, “o durante” e “o depois” da visita ao Museu, correspondendo a cada um atividades próprias e, no contexto deste estudo, em dois espaços distintos: a US e o Museu.

Terminadas as atividades, desenvolvidas nos três momentos específicos de aprendizagem, a visita ao Museu deixa de ser considerada como um simples momento de distração, que quebra a rotina do quotidiano, tornando-se ao mesmo tempo objeto e estratégia de aprendizagem que se insere num processo educativo contínuo com a participação por inteiro do Museu (Allard & Boucher, 1991).

### I. 7.1- Um Possível Modelo Didático de Educação Museológica

O Museu, qualquer que ele seja, é um local pedagógico e um espaço de educação não-formal por excelência, também um lugar de interdisciplinaridade e um espaço atento à diversidade e à diferença (Ferreira, 2013).

Allard e Boucher (1991) propõem um modelo didático de utilização dos Museus, para fins educativos, capaz de originar novas práticas de pedagogia museal, compreendendo a sua elaboração quatro etapas de pesquisa: questionamento, recolha de dados, análise e síntese. Em esquema o modelo tem a seguinte forma:



Quadro 3: Esquema de um possível modelo didático de utilização dos Museus para fins educativos.

De acordo com os mesmos autores para os momentos anterior e posterior à visita existem dois procedimentos, que se têm revelado particularmente decisivos. “O primeiro requer a visita à US de um museólogo a fim de se encontrar com os alunos, discutir com eles e de lhes apresentar o Museu. O segundo procedimento consiste na elaboração de um guia pedagógico destinado ao professor” (idem, p. 38), compreendendo as atividades de preparação da visita, o desenvolvimento da visita ao Museu e as atividades de prolongamento na sala de aula. Uma vez elaborado o guia pedagógico, este pode facilmente ser adaptado às necessidades de uma nova visita ou a eventuais alterações na programação do Museu.

A este propósito, Allard e Boucher (1991) são de opinião que o estabelecimento da comunicação através da direção do Museu e os responsáveis das US não chega, sendo necessário que “os educadores do Museu e os professores se ponham em contacto uns com os outros, para trabalhar concertadamente, pois de outra forma há um grande risco de a atividade se revelar um fracasso” (p. 26).

## **I. 8 - Mediador de Educação Museológica**

Neste ponto a propósito do conceito de mediação e mediador procuramos desenvolver a origem da mediação, apresentar as respetivas definições bem como alguns apontamentos de como a Ciência da Informação, a Comunicação e a Educação os abordam. Também é feita referência à problemática da formação e aos papéis dos mediadores.

### **I. 8.1- Definição e Historial**

Figura mediadora da comunicação museológica e de parcerias entre as US e os Museus, o mediador é elemento indispensável para o normal desenvolvimento da educação museológica e constitui um importante contributo para a transferência mais esclarecida e ativa de saberes, sendo fundamental assegurar a sua formação.

O termo mediação provém do radical grego *mésos*, e também do latim *mediatio*. Em grego significa o que está colocado no meio, o ponto médio. Do radical latim *mediatio*, o conceito de mediação significa intercessão ou intermédio; refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas (Correia, 2004; Maheu, 2001).

A mediação humana presencial surge porque as formas de organizar as exposições entre os objetos e o público se foram modificando significativamente ao longo dos anos, obrigando os Museus a começar a mudar os paradigmas das exposições, até então centrados nos objetos de coleções, passando para os processos e originando uma demanda para uma outra forma de mediação: a mediação humana presencial. Também os “museus interativos, por privilegiarem a participação do visitante, acabam por não explicitar as relações entre as lógicas da exposição e esse fato reforça a presença do mediador presencial” (Gouvêa & Pinto, 2014, p. 67).

O conceito de mediação é polissémico, assumindo vários significados num contexto, é objeto de áreas que têm interface com a Educação, como a Ciência da Comunicação e a Ciência da Informação (Gouvêa & Pinto, 2014), permite diferentes interpretações teóricas e é aplicado em contextos diferentes (Marandino, 2008).

Segundo Davallon (2007), no âmbito da Ciência da Comunicação, a conceção de mediação está associada à ação de servir de intermediário em que a relação de mediar é geradora da produção de um acréscimo ou leva a um estado mais satisfatório.

No entanto, este entendimento de mediação corre o risco de a transformar num processo sem diálogo o que esvaziaria os sentidos dos processos de ensino e aprendizagem.

A percepção dos meios de comunicação sobre o conceito de mediação é referenciada por Davallon (2007) quando advoga que a mediação é técnica e social, já que incorpora a “tecnicização do processo de comunicação (mediação técnica) e, ao mesmo tempo, da intervenção da dimensão subjectiva nas práticas de comunicação (mediação social)” (p. 9).

Na vertente educativa, o termo mediação sustenta-se na construção coletiva do conhecimento baseada nas pesquisas de Vygotsky (1963) em que a mediação é um processo no qual as ações ou atividades do sujeito sobre o objeto são mediadas socialmente pelo uso da linguagem e, também, através de signos externos e internos e, ainda, através da relação com outro sujeito.

Na mediação pedagógica, em que o mediador é de fundamental importância, verifica-se que a aprendizagem e a interação ocorridas dão-se por meio da comunicação museológica entre o objeto e o homem (Davallon, 2007).

Em situações mais gerais, segundo Gouvêa e Pinto (2014, p. 58), “a mediação é o método de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, em que essa relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”

Em termos de contexto museológico o conceito de mediação, segundo referem Desvallées e Mairesse (2010, p. 47), “designa toda uma gama de intervenções levadas a cabo no contexto museal destinadas a estabelecer pontes entre o que está exposto e o significado que estes objetos podem ter.”

No âmbito do contexto sociocultural, “a mediação pode ser entendida como o resultado da ação do homem sobre o mundo em um processo de construção de objetos socialmente elaborados, que atuam como mediadores entre o ser humano e a natureza” (Gouvêa & Pinto, 2014, p. 58).

A mediação humana passa a ser valorizada no sentido de aprender e ensinar, conforme já percebido por Maheu (2001) de que mediar não significa tão-somente efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. Segundo a mesma autora, em contexto educativo a mediação guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas “às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador” (p. 45).

O profissional mediador tem vindo a manifestar-se como figura-chave nos processos de comunicação com o público e nos processos de educação (Marandino, 2008). Geralmente é o

mediador quem faz o primeiro contacto com o público nos Museus, funcionando não só como um explicador, um tradutor ou alguém que somente despeja conceitos, “mas como um grande articulador, problematizando e potencializando a análise crítica do visitante e levando aos gestores as dúvidas, críticas, expectativas e frustrações do público acerca do museu” (Souza, 2012, p. 12).

De acordo com Correia (2004), a mediação cultural, enquanto processo de atribuição de sentido e de negação do imediato que se oferece na natureza, é uma experiência do mundo e vem se tornando um elemento incontornável na formação das culturas, na socialização e na constituição das personalidades.

Na mediação cultural o mediador “tem como função gerenciar a interação entre a produção de bens culturais e o público, fornecendo meios e códigos que favoreçam o acesso e a apropriação dessas produções” (Gouvêa & Pinto, 2014, p. 56).

A literatura contemporânea sobre práticas educativas em Museus e os estudiosos da área de Educação em Museus têm adotado denominações diversas para se referirem tanto à mediação como ao agente humano da mediação (mediador), de que são exemplos: “monitor”, “guia”, “explicador”, “instrutor”, “ajudante”, “facilitador”, “mediador” e “educador” (Gouvêa & Pinto, 2014; Souza, 2012).

Nesta investigação optámos por usar o termo “mediador” pois, de acordo com Souza (2012, p. 28), uma das potencialidades da função mediar é dar condições, “é a de servir como meio, como ponte”, cujo ato “produz um discurso localizado social e historicamente: o Museu (Gouvêa & Pinto, 2014, p. 55), sendo que a construção do ‘saber mediar’, na maior parte das vezes dá-se por conta própria (Souza, 2012).

À semelhança do que se verifica com o papel educativo dos Museus, a função educativa do mediador tem sido amplamente discutida. Com efeito, é por meio dos mediadores que os visitantes conhecem os Museus nos seus aspetos de conteúdo, mas também a sua arquitetura, a sua organização e a sua função social, e daí não ser de mais afirmar “que o mediador é, de certa forma, a ‘voz’ da instituição, o elemento de ligação entre o Museu e o público” (Marandino, 2008, p. 12).

Na perspetiva da museologia, o mediador, agente de um serviço educativo mais próximo da ideia de Museu como espaço mais democrático, dialógico e aberto, pode servir ora como provocador, ora como facilitador, mas sempre como uma figura que aproxima público e instituição (Souza, 2012).

O reconhecimento da mediação, como a linguagem humana dos Museus e consequente essencialidade da presença do mediador,

revela a mudança de foco que vem ocorrendo nos Museus, de modo especial nos de ciências: do conteúdo, do objeto, da técnica, para o homem, para o público, com sua sensibilidade, suas referências culturais, suas demandas de informação, de conhecimento científico e tecnológico, sua necessidade de sentir-se inserido/incluído nesse contexto (Ribeiro & Fruchi, 2007, p. 68).

Segundo Souza (2012), o mediador não traduz as exposições, mas é alguém que questiona, que provoca, oferecendo “recursos para que o visitante possa, a partir do seu repertório social e cultural, apreender as exposições e faça suas apropriações desses conteúdos, construindo uma análise crítica sobre este conhecimento” (p. 28).

Quando se realiza uma mediação o mediador convive, entre outras, com imprevisibilidades, conflitos, dúvidas, desinteresse do grupo ou de algum visitante específico.

De facto, no quotidiano do trabalho educativo nos Museus, são incontáveis os momentos em que se depara com situações deste tipo. Nestas circunstâncias o que fazer? Uma das opções é ignorá-las. Outra é refletir sobre a situação sem parar na ação, ou seja, refletir-na-ação o que pressupõe uma pré-disposição para a experimentação. Deste modo, “ao observar e analisar a sua própria vivência e a de outros profissionais que atuam com ele, o mediador pode criar um repertório de práticas que funcionem e que não funcionem” (Marandino, 2008, p. 29).

## **I. 8.2 - Formação e Papéis dos Mediadores Durante as Visitas**

A formação e o papel dos mediadores são temáticas que carecem de aprofundamentos e que estão a merecer, de forma crescente, a maior atenção, o que se vem refletindo em investimentos cada vez maiores na formação dos mediadores.

São diversas as modalidades de formação e de avaliação dos desempenhos dos mediadores que têm sido implementadas. São exemplos, as visitas monitoradas, a reflexão-na-ação, a auto-observação, a autoanálise, as avaliações contínuas, a formação continuada via mediador tutor ou orientador por desenvolvimento de projetos, participação em congressos e em grupos de discussão, realização de cursos, reuniões em grupo, grupos de discussão, formação no quotidiano das ações educativas e estágios nas instituições. Estas iniciativas ilustram ser cada vez maior a conveniência de pensar e dar formação aos mediadores em

aspectos: i) de conteúdos específicos; ii) voltados à educação; e iii) de divulgação do conhecimento (Marandino, 2008).

O processo de formação dos mediadores deve ter em consideração que os mediadores não são personagens adestrados para cumprir um ritual e/ou repetir explicações. Tampouco fazem parte de um ‘pacote especial’, pelo qual se deve pagar mais caro nos museus. São educadores-comunicadores cuja atuação interdisciplinar tornou-se essencial no cumprimento das ações educativas e de divulgação de conhecimento nos museus (Ribeiro & Frucchi, 2007, p. 70).

Para cumprir bem o seu papel, Matssura (2007) refere que “o bom mediador é aquele que não age burocraticamente, que evita atitudes professorais e se coloca no nível do público para poder dialogar com ele e, de forma interativa, construir o conhecimento” (p. 78).

Comprova-se, a partir do levantamento na literatura, que conforme estejam em visita escolar ou não escolar os mediadores apresentam comportamentos e posturas diferentes (Silva & Oliveira, 2011). Assim, de acordo com estes autores, a literatura diz-nos que os mediadores têm a função, entre outras, de: i) auxiliar nos experimentos; ii) dar informações; iii) esclarecer dúvidas sobre as exposições; iv) mediar processos de construção do conhecimento; v) concretizar a comunicação entre a instituição e o público; vi) focalizar a atenção do visitante; vii) provocar discussões; viii) incitar a observação; ix) orientar grupos; x) animar o ambiente; e xi) fazer a pergunta certa para aprofundar e enriquecer a experiência do visitante.

Perante tantas possibilidades de ação e papéis atribuídos aos mediadores é indispensável pensar a questão da formação e da atuação profissional destes mediadores, visto que eles são essenciais para as instituições de educação não-formal e informal que valorizam a mediação humana (Silva, 2009). Esta visão é apoiada por Marandino (2008) ao referir que é necessário investir cada vez mais na sua formação, dado ser crescente a importância que é atribuída à ação dos mediadores nos Museus.

Nas visitas escolares, a partir da contribuição dos mediadores como sujeitos da pesquisa, os papéis que cabem aos mediadores, de acordo com Silva e Oliveira (2011), são: i) mediar o conhecimento; ii) explicar os conceitos científicos envolvidos nas exposições; iii) apresentar os espaços temáticos; iv) receber e organizar os visitantes; v) zelar pelo espaço físico e integridade física e moral dos visitantes; vi) complementar o ensino escolar dos visitantes; e vii) difundir conhecimento científico.

Existe uma outra habilidade, talvez uma das mais importantes que um mediador deve possuir no cumprimento das suas funções, que é a capacidade de ouvir, agindo como um ‘grande ouvido’ e transmitindo as ocorrências do público visitante à instituição (Souza, 2012).



Como educadores-comunicadores que são, os mediadores, ao realizarem a mediação com o público e ao planejarem as suas ações, devem ter em consideração que a educação em Museus apresenta particularidades muito específicas como os elementos lugar, importância dos objetos e tempo (características da pedagogia museal). Com efeito, se o tempo, no Museu, é breve e essencial para as estratégias de comunicação, os objetos são elementos centrais e a “alma” dos Museus, assim como o lugar, uma vez que se tratando de um trajeto aberto o visitante tem de ser cativado pela exposição durante o seu percurso.

Assim, decorrente da especificidade que os locais dos Museus colocam para as ações educativas que neles se realizam, o mediador, ao realizar a sua mediação com o público, deve “considerar que este não deve: i) ser exposto a longos períodos de exposição oral e ii) ser submetido à leitura de textos imensos, mas deve, sim: i) saber se localizar; e ii) se sentir à vontade para interagir, podendo dialogar com o mediador e os seus pares (Marandino, 2008).

## **I. 9 - Parceria**

Neste ponto pretendemos proceder à definição do conceito e a uma breve referência sobre tipos de parceria, à influência do contexto e às potencialidades que as parcerias detêm.

### **I. 9.1 - Conceito**

A implementação de efetivas parcerias US/Museus, sustentadas na organização de estruturas suscetíveis de desencadear a promoção e a mediação da educação museológica, capazes de proporcionarem a emergência de processos de educação e formação de adultos partilhados por professores e museólogos, constitui um dos objetivos específicos deste estudo.

Como consequência, o conceito de parceria traduz, talvez, de acordo com Zay (1994c), uma mudança de paradigma, e pode assegurar a passagem de: i) um ponto de vista endógeno da US para um ponto de vista exógeno; ii) uma lógica burocrática, baseada na transmissão de normas aos executivos, para uma lógica de parceria, baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos, logo, um estatuto mais igualitário; e iii) um paradigma linear e causal a um paradigma sistémico.

Precisando e à semelhança do preconizado por Costa (1997, p. vii), adotaremos, ao longo deste estudo, o entendimento de que parceria é o termo português correspondente ao de partenariado, o qual “decorria do contágio fonético duplo das duas línguas a que não é possível

fugir quando se participa em trabalhos conjuntos de âmbito europeu: a inglesa (com o termo *partner*) e a francesa (com *partenaire*)”.

Inicialmente, o conceito estava associado aos modelos socioeconómicos, sendo bastante utilizado pelas organizações internacionais, podendo relacionar-se com as lógicas de promoção de relações sociais facilitadoras de mercado, sendo entendido, neste sentido, como forma de vigilância, de monitorização da participação que apoia as governações (Ferreira, 2013).

Diversos autores têm procurado precisar o conceito pondo em evidência algumas das suas especificidades.

No decorrer da década de 1980, o conceito de parceria, para além de se ter tornado mais abrangente, como prática social, generalizou-se nalguns países (Rodrigues & Stoer, 1998).

É assim que, para Costa (1997, p. viii), parceria “é a expressão institucional do carácter multidimensional dos problemas” e “surge, acima de tudo, como uma exigência da natureza do problema, tal como a entendemos”. A parceria não é um fim em si mesmo, nem um objetivo a atingir, é um modo de funcionamento, uma prática social (Canário, 1993). Por outro lado, Mérini (1997) refere que o termo parceria contempla um paradoxo entre cooperação e oposição.

Segundo Zay (1997), no campo da educação, o conceito de partenariado surge como uma nova resposta emergente às consequências de uma globalização que abraça todos os países. O partenariado baseia-se “na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltiplas” (Barbier, 1995, citado por Canário, 1995, p. 152).

Segundo Marques (1996; 1998), o partenariado distingue-se e não se esgota na cooperação e muito menos em cooperações pontuais e efémeras, embora parta muitas vezes de experiências de cooperação, constituindo um ponto de partida para o estabelecimento do partenariado socioeducativo como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos e formativos.

De acordo com Canário (1998, p. 157),

O partenariado é, hoje, uma realidade multifacetada, tendo a sua diversidade origem no leque alargado de instituições ou organizações que o promovem e na variedade dos fins sociais que prossegue. Existem partenariados com fins exclusivamente económicos, como os que, em geral, são estabelecidos entre empresas, com fins sociais, culturais, educativos e mistos, estabelecidos entre os mais variados tipos de entidades. O conceito de partenariado aponta para o que é comum a todas estas realidades.

No entanto, em qualquer desses entendimentos, trata-se de um conceito dinâmico, constitui uma prática social inovadora e estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros. Como consequência, a característica fundamental do partenariado é a colaboração estruturada, e os valores em que se baseia são a participação e a democraticidade.

## **I. 9.2 - Contexto**

A forma que cada parceria deve assumir terá sempre de ter em consideração os contextos sociais, institucionais, culturais e económicos em que estes se desenvolvem.

É muito frequente em Portugal o entendimento, tal como afirma Canário (1998, p. 157), sobre o partenariado “em que ele é visto como uma técnica, introduzida por via dos programas comunitários e que não tem raízes, nem é adequada à sociedade portuguesa”

Não sendo uma técnica, ele pressupõe, de acordo com a mesma autora.

o domínio de algumas técnicas no que respeita à estruturação da colaboração. A formalização do contrato de partenariado, a programação de acções ou projectos conjuntos passam por algum saber-fazer nestes campos, tanto maior quanto maior é a complexidade dos projectos” (idem, pp. 157-158).

A construção da noção de partenariado socioeducativo como parceria de parceiros sociais com fins educativos e formativos tem sofrido, ultimamente em Portugal, com a lógica recente de participação, de negociação e de diversificação dos atores educativos um forte incremento, levando à institucionalização de espaços de concertação e de negociação.

O estudo de Faria, Teixeira e Vlachou (2013) procurou saber que parcerias existem entre os Museus e as US. No cômputo geral, constatou-se que 44% dos Museus tem parcerias institucionais com as US e que “o tipo de parceria dominante foi para efeitos de divulgação (53%), embora 43,5% tenha celebrado acordos que pressupõem também o desenvolvimento conjunto de projectos” (idem, p. 34), não sendo, no entanto, explícito quantos seriam os de carácter educativo e formativo.

Por outro lado, no estudo de Lima, Neves e Santos (2013, pp. 180-181), quanto ao estabelecimento de parcerias, “regista-se igualmente um avanço positivo embora ainda assim abranja pouco mais de metade dos Museus em 2007 (56%) e, nestes, com maior incidência nos Museus públicos.” O mesmo estudo também revela que “relativamente ao âmbito geográfico da parceria, os Museus privilegiam o estabelecimento de articulações com instituições (Só) nacionais. Estas representam entre 73% (2000) e 77% (2007) do total de museus com parcerias”

e “com percentagens bastante reduzidas, 2% unicamente com instituições estrangeiras” (Lima, Neves, & Santos, 2013, p. 73).

Com estes dados e perante a conclusão de Ferreira (2013, p. 7) de que “a análise de dados indicou o papel renovador e de agente de mudança das parcerias educativas”, lícito extrair a ilação de que há ainda muito por fazer neste domínio.

### **I. 9.3 - Potencialidades e Tipos de Parcerias**

São muito significativas as potencialidades do estabelecimento de parcerias na tentativa de resolução de problemas. Como as US estão muito fechadas sobre si próprias, mudá-las implica, entre outros aspetos, a procura de novos parceiros, pela via do estabelecimento de parcerias que assegurem a abertura desejada.

Segundo Canário (1998), outras potencialidades do partenariado residem em: i) estabelecimento de um novo tipo de colaboração entre os parceiros pois, ao contrário do mecenato em que alguém dá e outro alguém recebe, o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros; ii) ganho, pelas instituições formativas e educativas, de novos aliados para o seu desenvolvimento sustentado; e iii) movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos seniores nos diferentes aspetos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia.

Merece também referência a dimensão cultural da parceria. Com efeito, segundo Costa (1997, p. ix), “num contexto de um certo individualismo institucional que ainda é o nosso”, o estabelecimento de uma parceria “implica um certo modo de ver e avaliar as coisas, uma certa capacidade de distinguir o essencial do acessório, o principal do secundário, enfim, um certo tipo de *cultura*.”

Buffet (1998) apresenta três tipos de parcerias possíveis entre as instituições: i) a parceria institucional pressupõe a existência de protocolos, de contratos, de objetivos estabelecidos nos quais são contempladas as possibilidades de desenvolvimento de atividades entre os intervenientes; ii) a parceria projeto é construída em função dos objetivos, dos atores, da realidade local, definindo-se os papéis de cada um e repartindo responsabilidades; e iii) a parceria de realização prende-se com os profissionais que se encontram no terreno ligando-se às suas práticas, às suas realizações e adaptando as respostas às realidades locais existentes.

O mesmo autor sublinha que as parcerias, com vista à cooperação e ao desenvolvimento, são importantes, uma vez que os parceiros têm vontades comuns: i) vontade de se adaptarem a

novos contextos; ii) de revalorizarem os seus recursos humanos e iii) de participar na reestruturação da sociedade, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista cultural, com o intuito de promoverem o desenvolvimento da cidadania, e na evolução de práticas mais democráticas de ver o mundo.

Sustentamos que o tipo de parceria que melhor se adequa a esta investigação, atendendo a que ela tem por finalidade a obtenção de uma forma organizada de responsabilidade partilhada na realização de projetos educativos e formativos, bem como atendendo às respetivas características, é a parceria institucional.

## **Síntese geral**

Os pontos teóricos fundamentais abordados têm a ver com: a caracterização do significativo envelhecimento demográfico em Portugal; as atividades ocupacionais dos tempos livres dos seniores; a análise e concetualização do conceito de sénior e do seu papel na sociedade atual; a origem, fatores determinantes e a promoção do envelhecimento ativo; a caracterização dos conceitos de educação segundo o ideal defendido pela UNESCO, da educação de adultos e da educação permanente, bem como do processo de aprendizagem na fase adulta; a caracterização das US realçando, principalmente, as suas origens, história, objetivos, evolução, impactos na comunidade sénior, lacunas e perspectivas futuras; a definição do conceito de Museu e referência às suas funções nomeadamente a educativa, às tendências da prática e teoria museológica e ao papel dos Museus no atual contexto demográfico; a referência de que a educação museológica se destina a formar cidadãos através da atividade dos Museus e em estreita relação com organizações educativas e formativas; a indicação de que a figura do mediador de comunicação museológica constitui um importante contributo para a transferência mais esclarecida e ativa de saberes; a influência do contexto no estabelecimento de parcerias e as potencialidades que as mesmas detêm.

Em síntese, parece-nos relevante de ressaltar: o acentuado envelhecimento demográfico; a necessidade de promoção do envelhecimento ativo; a referência de que a Educação é um processo para todos os indivíduos, que se dá ao longo da vida, sob princípios democráticos e de respeito pelos direitos humanos; os impactos na comunidade sénior da ação das Universidades Seniores; o papel dos Museus no atual contexto demográfico; a criação de um canal de comunicação entre professores e museólogos como medida determinante para o sucesso da educação museológica; as potencialidades educativas que as parcerias detêm.

Tendo em consideração os aspetos mais marcantes do enquadramento teórico, decorrentes dos objetivos definidos, das especificidades da Educação de Adultos, do enquadramento social das US e da figura do mediador de comunicação museológica, para a consecução deste Estudo decidimos adotar o paradigma qualitativo por permitir investigar intensamente uma temática pouco explorada, em que se constata ser insuficiente a informação sistematizada e o conhecimento científico sobre os objetos de estudo deste trabalho, Museus e público adulto sénior membros de uma Associação Sénior. Como consequência, optámos pela ‘investigação-ação’.

Este paradigma permite dar destaque às narrativas e ‘voz’ aos sujeitos da investigação, admitindo-lhes o estatuto de colaboradores, aspeto este que é extremamente relevante neste trabalho de investigação dado estar bem presente através da ação dos seniores/alunos participantes das visitas aos Museus, nomeadamente dos interventores como participantes ativos que são e dos mediadores participantes dinamizadores, orientadores e condutores das visitas.

Finalmente, com esta investigação procurámos, partindo dos saberes já existentes a propósito da relação US/Museus, inová-los para que possamos sugerir outras formas de atuação conducentes ao estabelecimento de parcerias efetivas entre eles, tornando-os parceiros no processo de educação e formação de adultos seniores.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO**

### **Introdução**

Apresentada a revisão da literatura relevante torna-se pertinente relembrar o problema de investigação: Saber em que medida os Museus podem contribuir para a educação e a formação de adultos de Universidades Seniores no âmbito do processo da educação através da interação, promoção e mediação da educação museológica.

As questões orientadoras deste Estudo centram-se: i) no modo como assegurar a promoção da educação museológica; ii) no modo como se poderá processar o estabelecimento de parcerias entre Museus e Universidades Seniores no âmbito do processo da educação e formação de adultos seniores; iii) nos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores; iv) no contributo dos Museus no sentido de promover o envelhecimento ativo; v) no contributo dos Museus no sentido de promover a aprendizagem ao longo da vida; e vi) no plano para a formação do mediador sénior de comunicação museológica; vii) nas razões para a criação de Museus.

### **II. 1 – Metodologia**

Como do ponto de vista científico uma investigação, para ser consistente, terá de apresentar, de forma bem explícita, os postulados ou pressupostos teóricos em que se baseou, neste capítulo procuramos justificar e caraterizar o tipo de abordagem adotada e a opção metodológica escolhida, tendo em consideração os paradigmas, modelos ou teorias diferenciadas de que dispomos para realizar investigação em educação.

Como já exposto na Introdução desta tese, este trabalho de investigação é desenvolvido no campo da educação e formação de adultos seniores membros de US, centrando-se nos Museus e no público adulto sénior para indagar do contributo da prática museológica no processo de educação e formação desses adultos seniores.

## **II. 1.1 - A Investigação em Educação e o Paradigma Qualitativo**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 52), entende-se por paradigma “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” e que, relativamente ao campo educativo, impõe-se ter em consideração que investigar em educação é diferente de investigar em qualquer outra área do social (Amado, 2009).

Em educação, foi a partir dos anos sessenta do século XX que a investigação qualitativa começou a ganhar peso (Bogdan & Biklen, 1994), assumindo, de acordo com Vieira (1995), uma postura diferente, com maior preocupação pela perspetiva dos participantes e pela compreensão dos fenómenos.

Com esse paradigma, chamado de fenomenológico, surgiram novas perspetivas na investigação qualitativa, nomeadamente os paradigmas pós-modernos caracterizados, entre outros aspetos, por dar destaque às narrativas e ‘voz’ aos sujeitos da investigação, admitindo-lhes o estatuto de colaboradores (Amado, 2009).

Este último aspeto é extremamente relevante neste trabalho de investigação estando bem presente através da ação dos seniores/alunos participantes das visitas aos Museus, nomeadamente dos interventores como participantes ativos que são, e dos mediadores participantes dinamizadores, orientadores e condutores das visitas.

Como via inovadora à oposição entre os paradigmas positivista e anti positivista surgiu a chamada racionalidade complexa, em que, de acordo com Amado (2009, p. 84), “a complexidade das coisas e dos fenómenos se impõe ao pensamento científico contemporâneo, sendo ela mesmo um problema.”

Precisamente este paradigma emergente, segundo Amado (2009), é o único verdadeiramente apto para compreender a complexidade do fenómeno educativo e do contexto que o envolve, onde os dados e as informações fazem sentido.

De notar que a forma de investigar em educação, a nível das metodologias e até ao nível da forma como se encara a educação, sofrerá mudanças com esta nova visão da complexidade.

De facto, enquanto a maioria dos investigadores qualitativos se identificam com as perspetivas fenomenologistas, as quais tentam compreender o significado que as interações e os acontecimentos têm para pessoas vulgares, em situações particulares, na maioria dos outros paradigmas ou tradições de investigação enfatizam-se os factos e as causas do comportamento, os quais são próprios das perspetivas positivistas (Bogdan & Biklen, 1994).



Precisamente, segundo Gonçalves (2010), o paradigma positivista foi muitas vezes defendido, pela comunidade científica, como o único verdadeiramente científico, não sendo de estranhar, de acordo com a mesma autora, que “o paradigma fenomenológico desenvolveu-se em oposição ao paradigma positivista” (p. 191). Todavia, ainda segundo Gonçalves (2010), mais do que opostos, esses paradigmas podem conviver, com adequação a objetivos e contextos diferentes.

Esse convívio fica materializado, na investigação em Ciências da Educação, através da combinação de métodos qualitativos com métodos quantitativos e o realce da parte social com a aplicação da investigação-ação, um modo diferente de investigar (Machado, 2014).

## **II. 1.2 - Opção Metodológica**

Não há um paradigma de investigação em educação que seja o mais adequado para todos os objetivos e objetos de estudo; por isso, não será tão relevante defender um deles sobre todos os outros, mas, sobretudo, interessará saber quais as metodologias e os instrumentos que melhor se adequam aos contextos e problemáticas de cada investigação (Bodgan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010). Neste mesmo sentido, Simões (1990) diz que, não havendo métodos perfeitos, cada um deles, em certos aspetos, é mais ou menos eficaz do que os outros, sendo que em relação a um caso concreto pode um deles ser melhor do que outro. No entanto, o essencial é que tenhamos sempre “presente que os objetivos de estudo e os objetivos da investigação científica são múltiplos, requerendo diferentes formas de fazer ciência” (Gonçalves, 2010, p. 192).

Para método de investigação aplicável a este estudo, optámos pelo da ‘investigação-ação’, uma de entre muitas expressões associadas à investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

São diversas as razões determinantes para que o paradigma metodológico adotado neste estudo tenha sido, de forma prevalecente, o qualitativo, apesar de termos utilizado instrumentos de recolha de dados como os questionários, que nos levam a resultados quantitativos. Com efeito, privilegiámos as entrevistas, observações e análise de documentos porque o acesso à informação não seria possível obter unicamente através de forma quantitativa ou por processos estatísticos e, ainda, porque ela se refere aos comportamentos, experiências e emoções das pessoas (Bardin, 1977; Vieira, 1995).

Outra das razões tem a ver com o facto de o paradigma qualitativo permitir investigar intensamente uma temática pouco explorada, em que se constata ser insuficiente a informação

sistematizada e o conhecimento científico sobre os objetos de estudo deste trabalho: Museus e público adulto sénior, membros de uma Associação Sénior. Igualmente porque este estudo reúne as características próprias do paradigma qualitativo, as quais, segundo Bodgan e Biklen (1994), são: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Almeida (2001) considera que o alargamento da prática da investigação-ação é vantajoso, pois “ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar –, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (p. 176).

Acresce, ainda, porque se teve em conta os objetivos do estudo, a linha humanista a seguir e a visão simultaneamente crítica e construtiva que se pretende imprimir.

Pelo exposto, as opções metodológicas tomadas parecem-nos adequadas, dado que os objetivos do estudo são preponderantemente mais de caráter compreensivo do que estatístico, porque as interações entre os participantes, as experiências, os sentimentos e as emoções dos atores são importantes e, finalmente, porque a escolha traduz uma perspetiva humanista e transformativa da Educação e Formação de Adultos.

## **II. 1.3 - Conceito de Investigação-Ação**

Embora não haja a certeza sobre quem referiu pela primeira vez a ‘investigação-ação’, muitas vezes, a criação do processo, segundo Tripp (2005), é atribuída a Kurt Lewin (1890-1947), principal precursor (Kemmis & McTaggart, 1992) de um dos movimentos, o francês, responsável pela implementação e desenvolvimento da ‘investigação-ação’ (Lessard-Hérbet, Goyette, & Boutin, 1990).

Kurt Lewin foi um psicólogo social que, partindo do trabalho empírico, pretendeu estabelecer os alicerces para a cientificidade das Ciências Sociais, defendendo a investigação-ação sustentada pela autocrítica reflexiva, implicando uma avaliação constante dos resultados obtidos (Machado, 2014), e que “cunhou também a expressão, cerca de 1944” (Simões, 1990, p. 41).

Não há uma aceção unívoca sobre ‘investigação-ação’ sendo esta aplicada em Ciências Sociais em diversificados contextos de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Almeida (2001), “nunca foi pacífica nem a natureza nem a utilidade desta estratégia de investigação”, até porque é “insuficientemente praticada, tendo em conta as potencialidades que abrange” e, sobretudo, “é muito escasso o número de publicações, livros ou artigos de revistas científicas que dela se ocupam” (p. 175).

De facto, a expressão ‘investigação-ação’ apresenta-se envolvida em “alguma ambiguidade de sentidos que a torna, senão polémica, pelo menos polissémica” (Amado, 2014, p. 187). Nestes termos, a sua definição é difícil, atendendo a “duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspetos, diferentes; e segundo, ela desenvolveu-se de maneira diferente para diferentes aplicações” (Tripp, 2005, p. 445). No entanto, este autor, numa definição mais estrita, prefere defini-la como uma forma de investigação “que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p. 447).

De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a investigação-ação é uma das metodologias que mais: i) pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, precisamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; ii) favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; iii) se desenvolve em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; iv) valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos participantes e v) propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

Outros autores, citados por Simões (1990), definem-na “como a produção de conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação activa dos interessados” (Ledoux, 1983, citado por Simões, 1990, p. 42). Esta definição ficaria cabalmente realizada se considerássemos a investigação-ação “como sendo a pesquisa, por parte dos práticos, da sua própria prática” (Kemmis, 1988, citado por Simões, 1990, p. 44).

A ‘investigação-ação’ constitui-se como “uma alternativa metodológica, no campo das ciências do homem e da sociedade” (Ardoino, 1983, citado por Simões, 1990, p. 48).

Como metodologia, a ‘investigação-ação’ está associada a processos de mudança, nas instituições e nos profissionais, integrando a comunidade educativa, ao nível da intervenção e da ação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009).

Sintetizando, Kemmis e McTaggart (1992, p. 9) definem a investigação-ação como sendo:

uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Para destacar a evolução do conceito, Simões (1990) enumera quatro sentidos/estratégias baseando-se em Dubost (1983): i) de investigação, no campo científico, para investigar um problema, em que o instrumento de pesquisa seria a ação, fazendo jus à sua designação; ii) de ação, fazendo emergir objetivos de ação, de índole consciencioso; iii) de existência, como conduta global de carácter expressivo, pondo em ação, sem carácter instrumental, uma utopia ou um projeto; e iv) de análise social, em que a ação se situaria a nível meramente de análise de acontecimentos e de situações, com o sentido de descoberta do significado.

A ‘investigação-ação’ é, por conseguinte, um processo dinâmico, em espiral cíclica, “interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), integrando-se plenamente nos paradigmas pós-modernos, de que o da complexidade é um deles.

Assim, perante este processo, reflexivo, crítico e cíclico, um dos primeiros passos do investigador é o de proceder no sentido de promover a aceitação e a envolvência do grupo alvo, de modo que todos os agentes envolvidos tenham conhecimento dos objetivos a que se propõem e participem ativamente na mudança/resolução do problema identificado (Amado, 2014).

Simões (1990) alerta para o caso da ‘investigação-ação’ não ser um processo fácil e não dever, também, ser confundido como um novo paradigma de investigação concorrente dos outros dois conhecidos (quantitativo e qualitativo). Para Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p. 376). Segundo estes autores, nesse sentido, a investigação-ação “tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos”, não se deixando “ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais reflectidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo” (p. 376).

O seu desenvolvimento comporta as etapas seguintes: “o planeamento, a ação, a avaliação, à qual se segue, de novo, o planeamento, etc.” (Simões, 1990. p. 43).

Segundo Almeida (2001, p. 176), “a orientação de um projecto de investigação-acção implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da acção, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto”. A investigação-ação conduz-nos a uma pluralidade de objetivos: produzir conhecimentos, modificar a realidade social/ inovação e transformar os participantes (Máximo-Esteves, 2008; Simões, 1990).

Assim, e em síntese, os objetivos não são somente “os da produção de conhecimento, mas acima de tudo, os da reflexão sobre os procedimentos sociais e os valores que lhe estão associados” (Machado, 2014, p. 33).

Com propósitos esclarecedores, Simões (1990) refere que a ‘investigação-ação’:

é situacional: visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado, num contexto social específico. É participativa, no sentido de que os próprios práticos são executores da pesquisa. É auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática (p. 43).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação: i) forma, uma vez que a mudança e a construção do conhecimento constituem uma experiência de aprendizagem, contextualizada, colaborativa e reflexiva; ii) transforma, dado que é baseada na vivência e na prática desse processo de mudança; e iii) informa, uma vez que viabiliza a produção de conhecimento, sobre a realidade em transformação.

Na perspetiva de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a ideia mais marcante na investigação-ação resulta “da sua extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular” (p. 375). Segundo Machado (2014), “Globalmente, a investigação-ação pressupõe planear, atuar, observar e refletir, de forma mais aprofundada sobre o quotidiano educativo” (p. 36). Simões (1990) opta por encarar a investigação-ação “como um método, entre vários, com as suas forças e fraquezas, capaz de prestar alguns serviços, quando se trata de lidar com determinados problemas” (p. 49).

Perante o que foi referenciado Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) consideram que são metas da ‘investigação-ação’: i) melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, em simultâneo com a procura de uma melhor compreensão da referida prática; ii) articular de modo permanente a investigação, a formação e a ação; iii) aproximarmo-nos da realidade, veiculando o conhecimento e a mudança; e iv) fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003).

## II. 1.4 - Modalidades de Investigação-Ação

Tendo em conta o peso que se atribui a cada um dos termos do binómio – investigação e ação – e os objetivos dos intervenientes, podemos considerar várias modalidades de investigação-ação, umas tendencialmente mais práticas e outras tendencialmente mais investigativas (Amado, 2014).

Em sentido mais lato, os critérios da distinção entre as modalidades de investigação-ação são baseados no papel do investigador, nos objetivos, nas formas de ação, no tipo de conhecimento gerado e no nível de participação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009).

Duas das modalidades, tendo como critério fundamental as articulações entre a intervenção e as operações de investigação, são destacadas por Esteves (1986): i) Investigação-para-a-ação, versão fraca da investigação ação; e ii) investigação-na/pela-ação, também denominada ‘investigação-ação participativa’, na sua versão forte. Segundo este autor quem desencadeia a primeira fá-lo porque “tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (p. 266).

De acordo com Amado (2014), esta modalidade é caracterizada pelo facto de o investigador ter a primeira e última palavra sobre o processo investigativo, pela existência de separação entre o curso da ação e a investigação e pelo facto do meio social investigado constituir um ‘reservatório’ de investigações.

Na segunda modalidade fazem-se notar duas características específicas: o seu carácter complexo e ser um processo coletivo, ambas obstaculizadoras dos procedimentos operatórios, no respeitante à sua formalização (Esteves, 1986). Relativamente ao seu carácter complexo, segundo o mesmo autor, esta modalidade organiza-se em função de três objetivos distintos: i) de investigação, para a produção de conhecimentos; ii) de inovação, para a introdução de mudanças; e iii) de formação para a formação de competências nos participantes.

Acresce que a obtenção destes três objetivos é perseguida em simultâneo durante todo o desenvolvimento do processo, fazendo surgir “a necessidade de accionar metodologias específicas a cada um deles” (Esteves, 1986, p. 271).

A característica complexidade sai, deste modo, reforçada pelo “facto de se tratar de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo” (Amado, 2014, p. 191).

## **II. 1.5 - Caraterísticas da Investigação-Ação**

Como caraterística distinta essencial da investigação-ação, aqueles que a defendem como Almeida (2001), Amado (2014) e Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) salientam o proporcionar a identificação de soluções para os problemas concretos das escolas e do quotidiano pedagógico, com realce, muito em especial, para a diminuição do “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15).

Contudo segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 361), “o que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.”

De forma mais alargada, a investigação-ação reveste-se de algumas caraterísticas fundamentais, apontadas por autores como Cohen e Manion (1994) e Denscombe (1999): i) participativa e colaborativa, porque os participantes trabalham em conjunto; ii) prática e interventiva, visto que tem que lidar com situações reais, tendo em vista diagnosticar e solucionar problemas, num determinado contexto; iii) cíclica, pois após a sua implementação e avaliação serve de introdução ao ciclo seguinte e iv) auto avaliativa, pois as alterações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade.

Assim, “é caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (Amado, 2014, p. 188).

Relativamente à caraterística colaborativa, para Almeida (2001, p. 176) “Não se trata de projectos bicéfalos, mas sim de conjugar/congregar duas ordens de preocupações e, muitas vezes, de agentes/actores.” Este mesmo investigador lembra que é necessário, para o sucesso de qualquer projeto de ‘investigação-ação’, “que se abandonem as tentações hegemónicas de qualquer das suas vertentes. O que envolve também a necessidade de desocultação e transparência por parte de todos os agentes e processos envolvidos” (p. 176).

Em síntese, Tripp (2005) assinala que a investigação-ação apresenta as seguintes caraterísticas: i) inovadora; ii) contínua, não repetida ou ocasional; iii) pró-ativa estrategicamente; iv) participativa; v) intervencionista; vi) problematizada; vii) deliberativa; viii) documentada; ix) compreendida; x) envolvida; e xi) disseminada.

Os dados, como determinam as características da investigação-ação, são recolhidos em situações e momentos muito diversificados e envolvem tipos de informadores muito variados.

Igualmente, uma vez mais, se constata a existência de uma semelhança de procedimentos entre o referenciado pelos investigadores citados e o processo de recolha de dados adotado no trabalho de campo deste estudo, nomeadamente no respeitante à diversidade de situações e momentos da recolha de dados, bem como dos tipos de informadores.

É manifesta a existência de uma grande coincidência entre as características da investigação-ação e as dos paradigmas pós-modernos.

## **II. 1.6 - Problemas de Qualidade, Validade e Legitimação da Investigação-Ação**

A investigação-ação, tal como o paradigma qualitativo, tem problemas de legitimação e de validade na investigação (Simões, 1990), sendo a forte implicação do investigador um desses problemas (Amado, 2014).

De facto, “em razão do seu papel de observador, o investigador é sempre um *outsider*, podendo, por conseguinte, modificar o comportamento do grupo” (Simões, 1990, p. 46) e, consequentemente, “levar a uma distorção dos dados” (Amado, 2014, p. 195).

É assim que, de acordo com Simões (1990), o investigador: i) ao participar mais, mais provável serão as suas implicações emocionais e os impactos prejudiciais na objetividade; e ii) não abandona os seus interesses próprios, os quadros de referência teóricos e as afiliações disciplinares, o que se projetará na forma de estabelecer as categorias da informação e na maneira de analisar os dados. Nestes termos a obtenção da avaliação e confirmação do conhecimento produzido na investigação será difícil (Amado, 2014).

Simões (1990) reconhece que a investigação-ação apresenta problemas de validade interna, também conhecida por credibilidade, e de validade externa ligada à generalização, ou à transferibilidade dos resultados. Contudo, para este mesmo autor é “também certo que há maneiras, mais ou menos eficazes, de lhes fazer face” (p. 48). Quanto à problemática das validades, para se conseguir vislumbrar a legitimação, (Simões, 1990, p. 47) refere que teríamos de “cuidadosamente caracterizar as variáveis participantes, lugares, quadros teóricos e estratégias de investigação.” No caso da validade interna (rigor ou legitimidade) das conclusões, o investigador teria de se confrontar com ameaças, constituintes de variáveis parasitas como “a



história e a maturação, os efeitos do observador, a selecção e a regressão, a mortalidade experimental e a espuriedade nas conclusões” (Simões, 1990, pp. 45-46).

Relativamente à generalização, Amado (2014) sustenta que se a investigação-ação tem por objetivo construir conhecimentos, ela não pode afastar a possibilidade da generalização dos resultados obtidos, contribuindo para isso a divulgação dos trabalhos efetuados, por intermédio da publicação de artigos científicos e/ou de outras formas de divulgação.

Simões (1990) admite que a investigação-ação, na maior parte dos casos, poderá assumir a forma de estudo de caso. Segundo este investigador, “será por meio de replicação (que muitas vezes, se não faz) que poderá chegar-se a generalizações” (p. 47).

Precisamente neste Estudo, visto o nosso desenho de investigação envolver vários tipos de recolha de dados, quantitativos e qualitativos, pareceu-nos pertinente proceder à triangulação dos mesmos, a fim de podermos obter dados mais fidedignos, embora circunscritos ao universo da temática objeto deste estudo.

Precisando melhor o que se entende por ‘triângulo dos resultados’ recorreremos a Denzin (1970) que a refere como a checagem de um dado alcançado por ação de diversificados informadores, em momentos diferentes e em situações diversificadas. Já Webb (1970) refere que triangulação é um procedimento de validação que se efetua por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas como, por exemplo, a gravação vídeo, a entrevista ou a observação participante.

## **II. 2 – Participantes**

Tratando-se de um estudo no âmbito de ‘investigação-ação’, o critério determinante da escolha dos participantes seniores tem a ver com o facto de serem membros da instituição NA envolvida no estudo e, no caso do(s) informante(s)-chave, pessoas com um historial relevante no estudo e/ou implementação de projetos deste âmbito.

Assim, para a realização deste estudo e para a consecução dos objetivos definidos escolhemos como participantes: professores e alunos seniores observadores (participantes passivos), interventores (participantes ativos) e mediadores (participantes dinamizadores, orientadores, condutores das visitas) todos associados da NA, museólogos, técnicos e informante (s) -chave.

A caracterização geral dos vinte e três associados (alunos/seniores e professores) da NA participantes como observadores e interventores nas visitas a Museus e alguns como

mediadores dessas visitas, que a seguir se apresenta com recurso a gráficos, foi construída a partir das respostas dadas à ficha de caracterização geral aplicada a esses participantes, cujo enunciado se apresenta no anexo VI e registadas no quadro de caracterização geral que se apresenta no anexo VII.

## II. 2.1 - Elementos Pessoais dos Alunos/Seniores Participantes no Estudo

De acordo com as respostas dadas às questões da ficha de caracterização geral passamos a apresentar os elementos pessoais recolhidos.

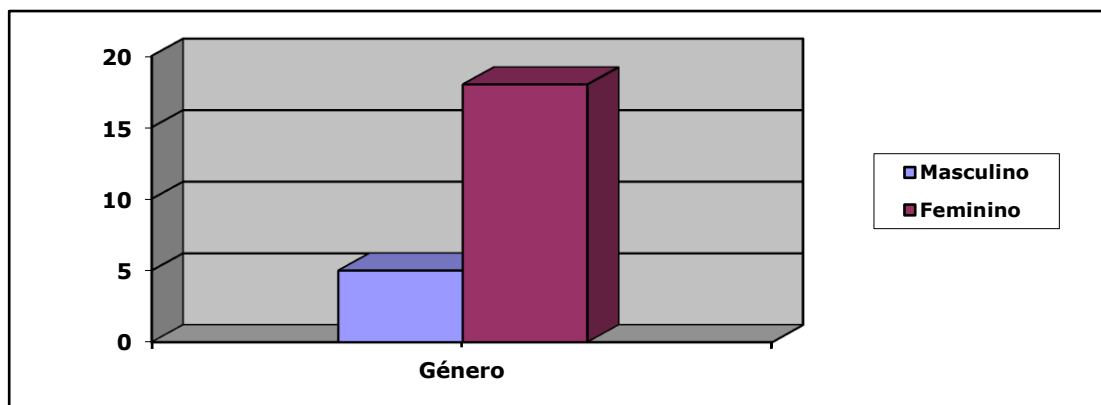


Gráfico 2 - Distribuição por sexos.

Relativamente à distribuição por sexos (Gráfico 2), a distribuição é muito desequilibrada, sendo 78% (n=18) do sexo feminino e 22% (n=5) do sexo masculino. Estes valores são muito próximos dos existentes no respeitante ao número total de associados da NA, os quais são 75% e 25%, respetivamente.

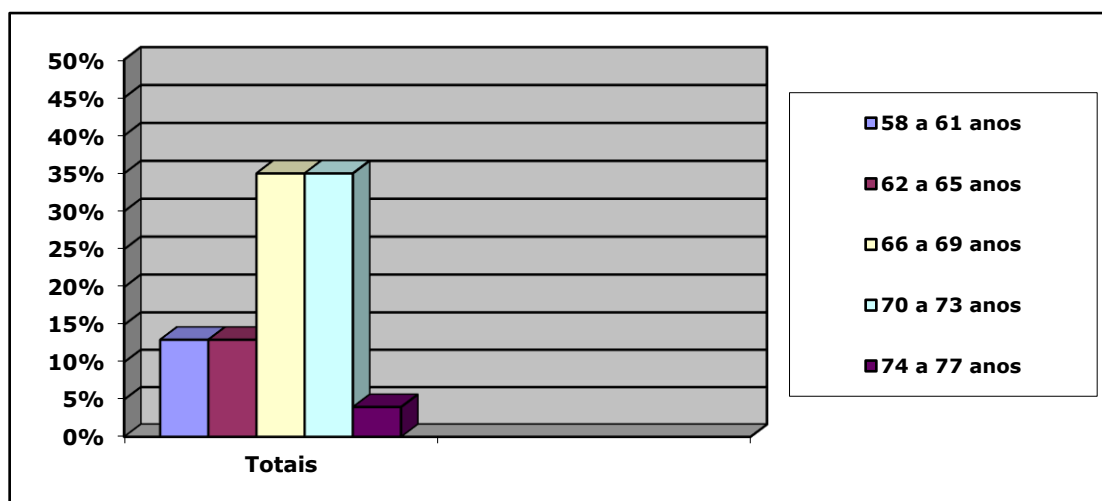


Gráfico 3 - Distribuição por idades

Para a amplitude das idades dos participantes, compreendida entre 58 e 65 anos (Gráfico 3), constata-se a existência de igualdade de frequências de 13% (n=3). Igualmente para a amplitude das idades dos participantes, compreendida entre 66 e 73 anos verifica-se outra igualdade de frequências, neste caso de 35% (n=8).

Assim, a grande maioria (74%) tem idade superior a 65 anos semelhante ao nível das tendências (72%) das mesmas idades do universo de idades dos associados da NA.

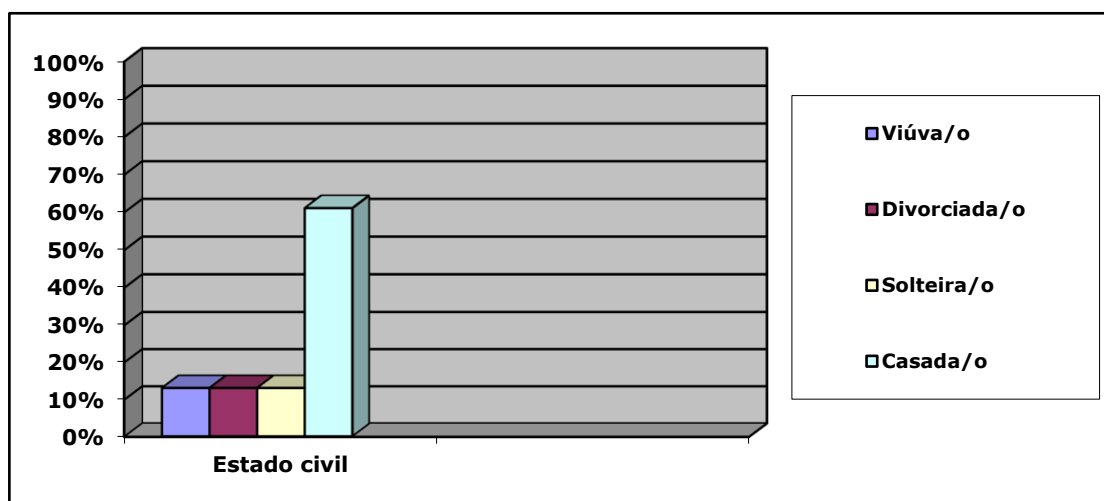


Gráfico 4 - Distribuição por estado civil

Quanto ao estado civil (Gráfico 4), as respostas dadas mostram que mais de metade (61%) dos participantes são casados e que as restantes três situações tiveram cada uma 3 respostas (13%).

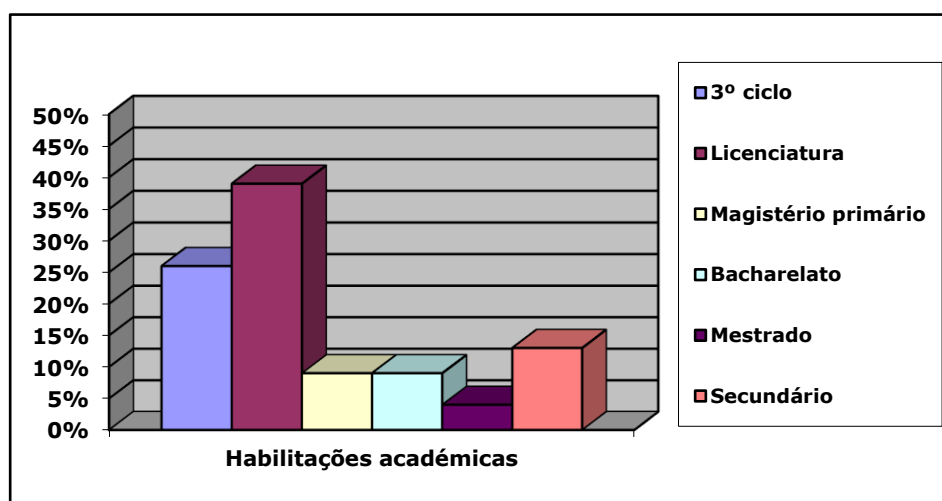


Gráfico 5 – Distribuição por habilitações académicas

Verifica-se que o nível de habilitações literárias com mais incidências é a Licenciatura com 39% (n=9), seguida do 3º ciclo com 26% (n=6) e do Secundário com 13% (n=3).

Precisamente a licenciatura é também o nível de habilitações académicas, com incidência mais elevada, 149 (30%), quando a referência é o universo dos associados da NA.

A grande maioria das cerca de quinze profissões exercidas na vida ativa pelos participantes apresenta incidência unitária. As três profissões com maiores números de resposta foram:

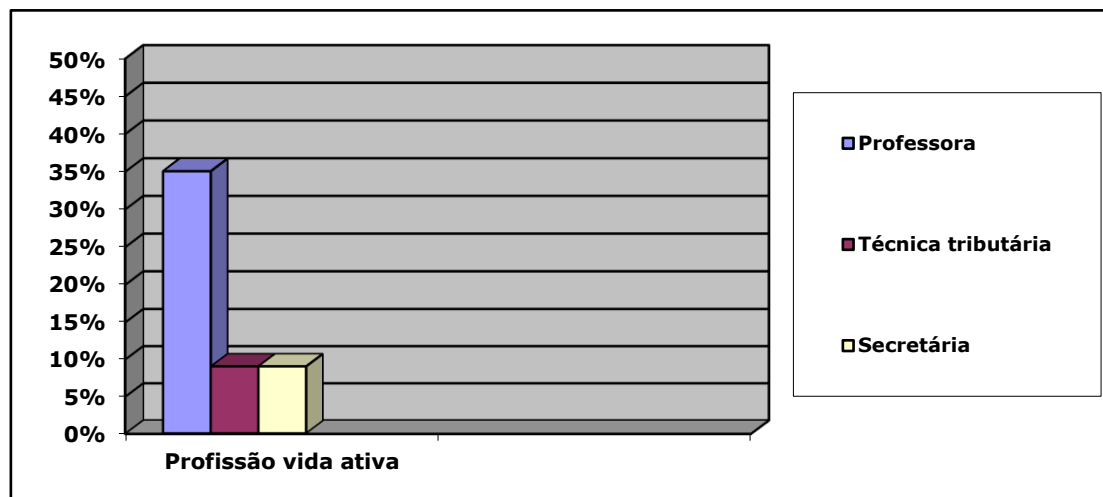


Gráfico 6- Distribuição por profissão na vida ativa.

Da análise do gráfico 6 conclui-se que 35% (n=8) dos participantes neste estudo exerceram, em vários ciclos de ensino, a profissão docente predominante neste grupo de alunos/seniores.

Em 2º lugar com igual número de respostas e a grande distância encontram-se as profissões técnica tributária e secretária com 9% (n=2) das respostas obtidas.

Cada uma das restantes onze profissões exercidas na vida ativa por estes participantes apresentam incidência unitária.

### II. 2.1.1 - Situação Face à Família

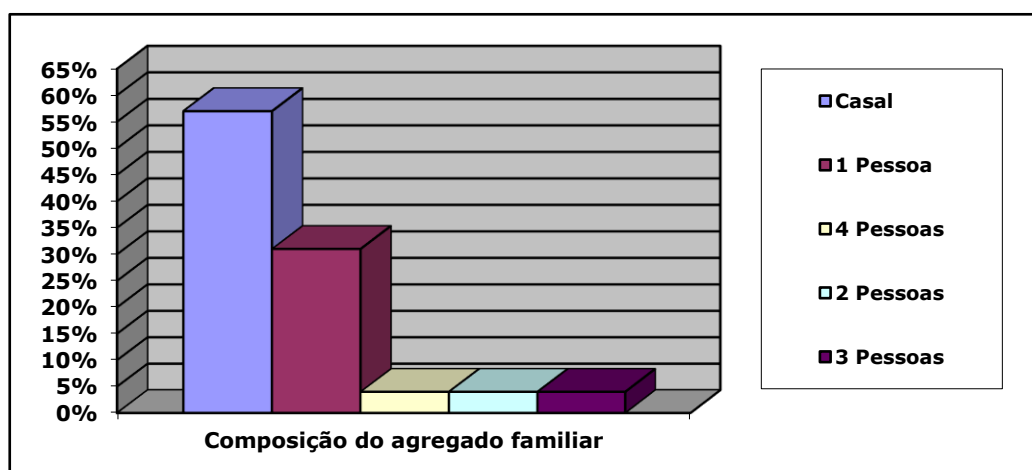


Gráfico 7- Estrutura do agregado familiar.

Do gráfico 7 extraímos a conclusão de que 57% (n=13) dos participantes neste estudo vivem em agregados familiares constituídos por duas pessoas, marido e mulher, que 31% (n=7) vivem sozinhos e que as restantes composições do agregado familiar com 2, 3 ou 4 pessoas têm iguais incidências de n=1 (4%).

O dado mais saliente reside no facto de que sete (30%) dos participantes, com todas as consequências daí resultantes, vivem sozinhos.

Colocada a questão quanto ao número de filhos, as respostas dadas constam do seguinte gráfico:

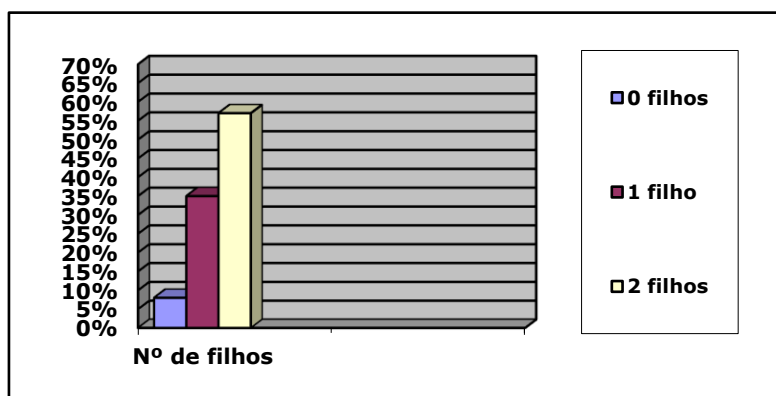


Gráfico 8 – Número de filhos

Constata-se que só se verificam três hipóteses, sendo que ter dois filhos é o caso com maior número de respostas, 13 (57%), seguido por um filho com 8 (35%) e finalmente não ter filhos com 2 (8%).

Assim, mais de metade (57%) dos participantes teve 2 filhos.

Neste particular, o impacto deste estudo junto dos participantes alunos/seniores do mesmo pode contribuir fortemente para a disseminação pelas suas famílias, nomeadamente de um dos objetivos deste estudo em que se pretende estimular o hábito e o gosto de visitar os Museus.

Procurámos saber o número de netos de cada participante no estudo. Os valores obtidos constam do seguinte gráfico:

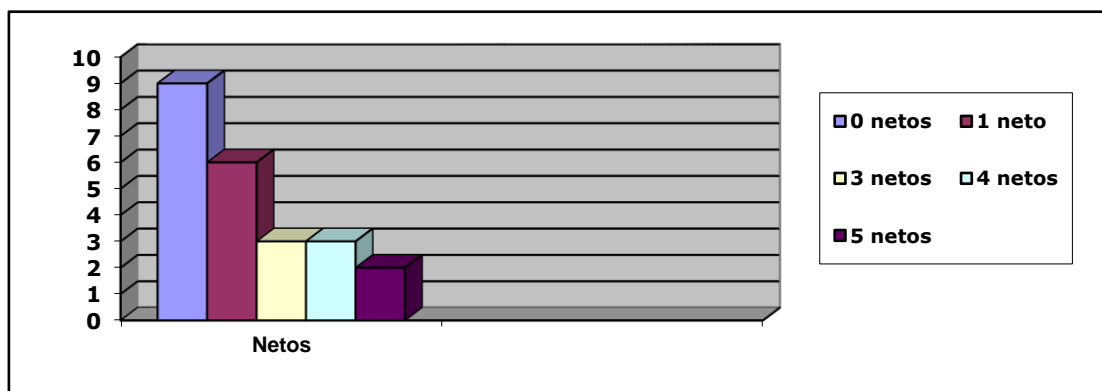


Gráfico 9 - Números de netos dos participantes.

Da análise do gráfico 9 verifica-se que o maior número de respostas (n=9) corresponde à situação de zero filhos, seguida da de um neto que recebeu 6 respostas (26%), estando omissa a ocorrência de dois netos, dado que a sua incidência foi nula e que a amplitude do número de netos vai de zero a cinco.

As médias dos números de filhos e de netos dos participantes foram as seguintes:

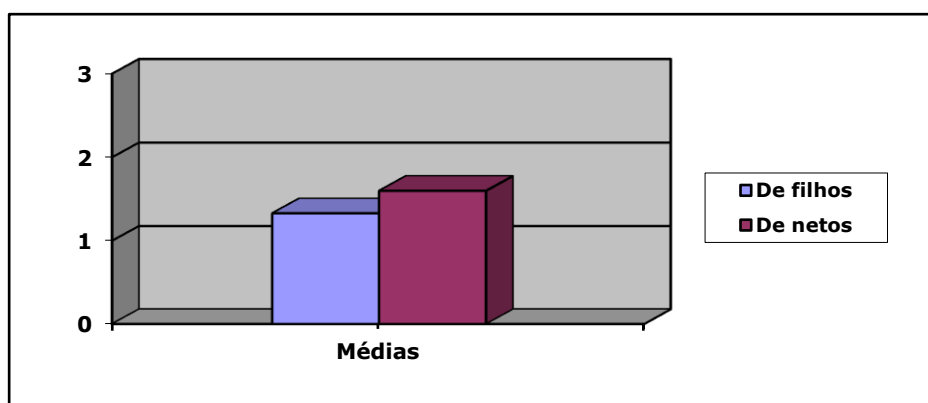


Gráfico 10 - Médias dos números de filhos e de netos dos participantes.

Da leitura do gráfico 10 advém que a média (1,6) do número de netos é superior à média (1,33) de filhos por participante feminino, valor este superior à média nacional atual de 1,3 filhos por mulher.

Uma vez mais o impacto deste estudo junto dos participantes alunos/seniores pode contribuir fortemente para a disseminação pelos seus familiares de um dos objetivos deste estudo, nomeadamente aquele em que se pretende estimular o hábito e o gosto de visitar os Museus.

## II. 2.1.2 - Situação Face a este Estudo

Questionámos os participantes sobre as razões da colaboração neste estudo. Entre as treze razões invocadas escolhemos as cinco com maiores frequências (Gráfico 11).

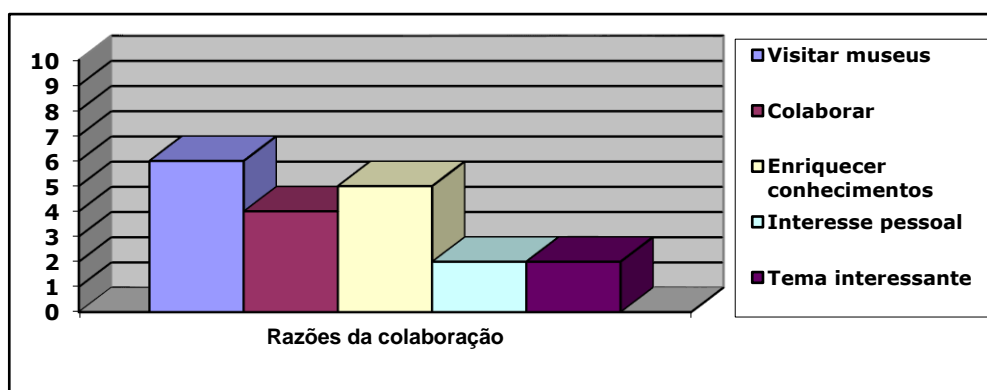


Gráfico 11 - Razões da colaboração neste projeto

As respostas dadas colocam como a razão de maior incidência (n=6) o querer visitar Museus, seguida da razão enriquecer conhecimentos (n=5), ficando em 3º lugar a razão para colaborar no estudo com 4 respostas e finalmente com o mesmo número de respostas (n=2) as razões interesse pessoal e tema interessante.

Os resultados obtidos evidenciam a popularidade e utilidade da iniciativa visitar Museus e colocam em posição de destaque o enriquecer de conhecimentos como fator abonatório das motivações dos participantes e encorajador da realização deste projeto de investigação.

### II. 2.1.3 - Relação com os Museus

Quais são os aspetos que caracterizam de forma mais agradável os Museus foi outra das perguntas formuladas aos alunos/seniores e professores participantes.

A quantidade e diversidade de aspetos contemplados nas respostas mostram que os respondentes estão muito divididos nesta questão.

Optámos por contemplar no gráfico 12 os aspetos mais respondidos, sendo que cada um dos sete restantes aspetos apresentou uma frequência unitária.

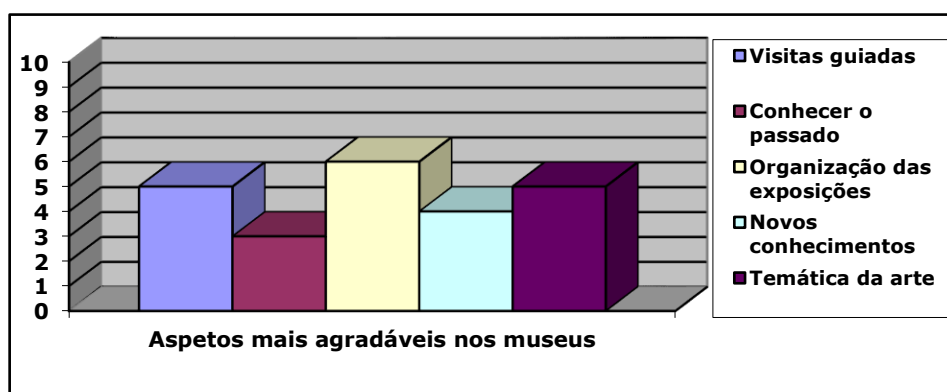


Gráfico 12 - Aspetos mais agradáveis nos Museus.

Da análise do gráfico ressalta que o aspeto mais referenciado foi a organização das exposições com 6 respostas, seguindo-se com 5 respostas as visitas guiadas e a temática da arte, em 4º lugar ficou a aquisição de novos conhecimentos para finalmente surgir a aquisição do conhecimento do passado (n=3).

É inquestionável a expressiva dispersão e riqueza das respostas dadas. De facto, as escolhas explicitadas no gráfico, desde o conhecer o passado até aos novos conhecimentos, passando pela temática da arte e pelas formas de organização das exposições, parecem prová-lo de forma muito eloquente.

Assim, de um modo geral, em função dos aspetos respondidos, os Museus saem valorizados pelo largo espectro e importância que deles resultam para os respondentes.

A última questão integrante da ficha de caracterização geral dos participantes referia-se aos aspetos mais desagradáveis nos Museus.

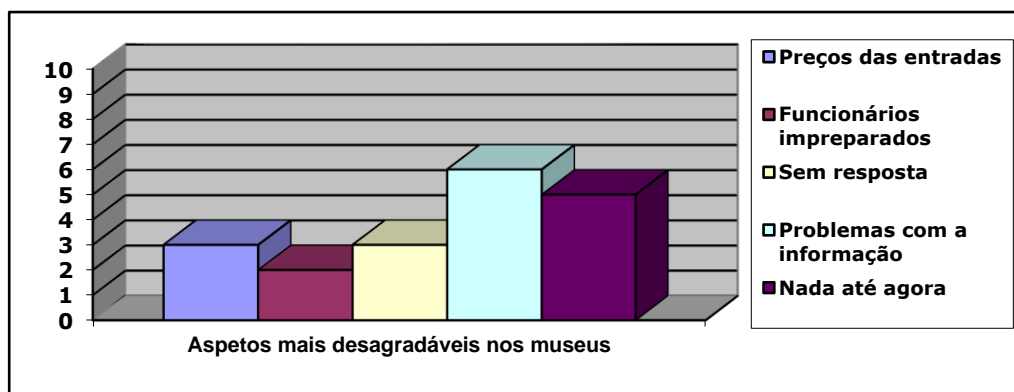


Gráfico 13 - Aspetos mais desagradáveis nos Museus.

Para esta questão, as respostas mantiveram-se em igual quantidade e dispersas, mas mais fáceis de sintetizar. Como se pode ver no gráfico 13 uma vez mais optámos pelos aspetos mais respondidos, neste caso em número de cinco, sendo que cada um dos restantes sete aspetos tiveram igual frequência (n=1).

Como se pode constatar o aspeto mais respondido foi o dos problemas com a informação cuja incidência foi de n=6, originados por vários fatores, como sejam, por exemplo, a sua falta de clareza, linguagem técnica menos acessível e a sua ausência pura e simples. De seguida em 2º lugar ficou a opção 'nada até agora' com a frequência (n=5), seguindo-se com a mesma frequência, os elevados preços das entradas conjuntamente com o 'sem resposta' (n=3). Finalmente temos o aspeto de funcionários/guias imprevistos (n=2).

Os aspetos invocados não põem em causa a importância e utilidade dos Museus, pois referem-se a questões não existenciais, mas mais de carácter prático e funcional.

O aspeto referenciado por «nada até agora» é extremamente relevante pelo que significa em abono dos Museus.

Em síntese, 78% dos vinte e três participantes é do género feminino, as idades estão compreendidas entre os 60 e os 75 anos, apresentando 74% deles uma idade superior a 65 anos e 61% são casados.

A habilitação literária com maior frequência (n=9), é a licenciatura e a profissão na vida ativa mais preponderante (35%) foi a de professora.

Em termos da estrutura do agregado familiar, 57% dos participantes vivem na companhia do cônjuge e 30% moram, com tudo o que se implica, sozinhos.



A amplitude do número de filhos situa-se entre 0 e 2, sendo que ter dois filhos é o que apresenta maior incidência (n=13), o que representa mais de metade (57%) dos participantes.

Por outro lado, a amplitude do número de netos encontra-se entre 0 e 5, sendo que ter zero netos apresenta, entre todos, a maior frequência (n=9). Se juntarmos zero netos com um neto atingimos a frequência (n=15), representando 65% dos respondentes.

Relativamente à média de filhos (1,33) e de netos (1,6), merece destaque o facto do valor da média de filhos ser superior à atual média nacional de 1,3.

Do largo espectro, em número de treze, das razões invocadas para a colaboração neste estudo a mais respondida (n=6) foi «visitar Museus» seguida de perto da razão «enriquecer conhecimentos» (n=5).

Estas razões são, inegavelmente, abonatórias dos interesses e motivações dos participantes.

Para os vinte e três respondentes o aspeto mais agradável nos Museus, entre os doze respondidos, é a organização das exposições (n=6) seguindo-se com igual número de respostas as ‘visitas guiadas’ e pela ‘temática da arte’ cada uma com a mesma frequência (n=5).

Como é óbvio, a presença das visitas guiadas entre os aspetos mais referenciados indicia a importância que os participantes atribuem à sua colaboração e consequentemente a este Estudo.

Em termos de aspetos mais desagradáveis nos Museus, são os «problemas com a informação» (n=6), seguindo-se o aspeto do «nada até agora» (n=5), francamente simpático para com os Museus.

## **II. 2.2 - Caracterização da Associação Sénior Nova Atena**

Nos arquivos da NA tivemos acesso e foram-nos disponibilizados diversos documentos, entre outros, regulamento interno, planos anuais de atividades, atas de reuniões, estatutos, horário letivo 2015/2016 da Associação, relatórios e contas e a coleção completa do boletim informativo “A NOVIDADE” cuja edição é da responsabilidade da direção da NA em exercício de funções.

Seguindo de perto algumas referências desses documentos foi possível redigirmos o texto caracterizador da NA que apresentamos ao longo deste ponto.

Do Guião Organizativo do observatório da qualidade da escola, Programa de Educação para todos (PEPT 2000), Ministério da Educação (1995), e em função dos objetivos deste trabalho, pareceu-nos justificar-se fazer referência aos seguintes aspetos:

### II. 2.2.1- Informação de Enquadramento

Identificação da NA: Morada, regime de funcionamento, situação geográfica e tipo de associação sénior.

Nome do estabelecimento: Associação Sénior Nova Atena

Distrito: Lisboa.

Concelho: Oeiras.

Localidade: Linda-a-Velha.

Morada: Rua Almeida Garrett, nº 20.

Regime de Funcionamento:

Diurno

☒

Noturno

☐

Localização:

Urbana

☒

Semiurbana

☐

Rural

☐

Tipo de instituição sénior:

Universidade Sénior

☒

Ano letivo a que se reporta a informação: 2015/2016

### **II. 2.2.2- Implementação Física da Associação Sénior**

Esta Associação de Solidariedade Social, cuja criação foi publicamente anunciada em 12 de Abril de 2008, funciona nas instalações de uma antiga escola do 1º ciclo, cedidas pela CMO.

A 'universidade sénior', cujo arranque aconteceu em 6 de Outubro de 2008, é uma das suas valências mais relevantes, funcionando exclusivamente em regime de voluntariado.

Os espaços interiores do edifício simétrico de 2 pisos estão organizados da seguinte forma:

3 salas normais	1 sala de informática
1 ginásio/sala de música	1 sala polivalente
1 sala de artes	1 biblioteca
1 gabinete da direção	1 cozinha
1 sala de estar	1 secretaria
1 jardim de inverno	3 arrumos
1 sala de reprografia	3 instalações sanitárias

O espaço exterior ao edifício foi adaptado a jardim, por ação da responsabilidade da CMO.

### **II. 2.2.3- Levantamento da População Sénior, Alunos e Professores e das Disciplinas**

Os dados abaixo apresentados foram disponibilizados, a nosso pedido, pela direção da NA.

#### **II. 2.2.3.1-Elementos Pessoais dos Associados**

De acordo com as respostas dadas pelos associados desta associação aquando das matrículas realizadas no início do ano letivo 2015/2016, os seus elementos pessoais são:

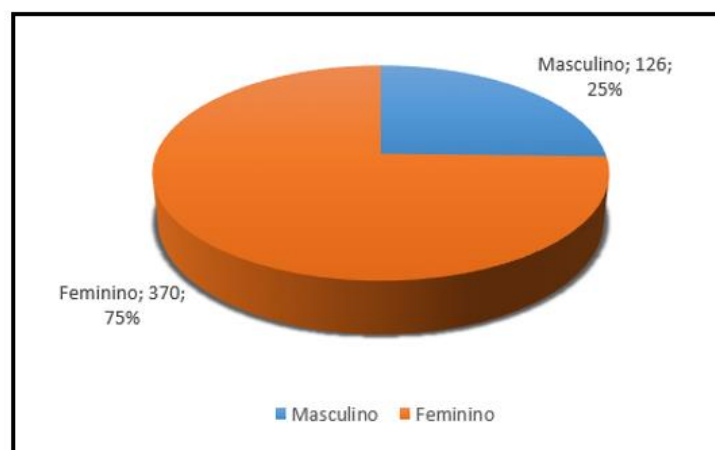


Gráfico 14 - Distribuição por sexos.  
 Fonte: Processos de matrícula dos associados disponibilizados pela direção

Verifica-se que para um total de 496 seniores inscritos, alunos e professores, a distribuição apresenta-se muito desequilibrada, sendo 25% do sexo masculino e 75% do sexo feminino.

No entanto, mesmo assim, estes valores traduzem um menor desequilíbrio do que o mesmo tipo de distribuição de âmbito nacional das universidades seniores, descrito no desenvolvimento da palavra-chave Universidades Seniores, sendo neste caso de 16% e 84%, respetivamente.

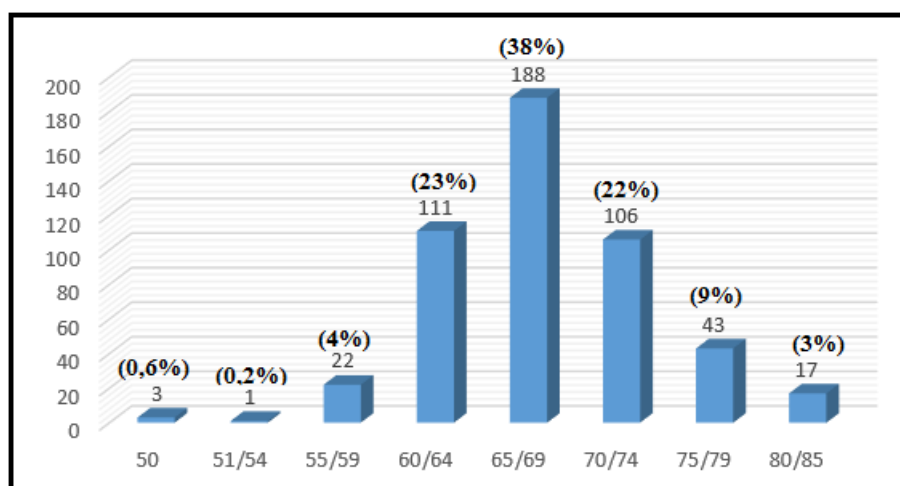


Gráfico 15-Distribuição por idade  
 Fonte: Processos de matrícula dos associados disponibilizados pela direção

Dos 491 associados que responderam a esta questão, constata-se que a classe etária mais numerosa (38%, n=188) é a de 65/69 anos, seguida pela de 60/64 anos com 23%, próxima da qual surge a classe dos 70/74 anos com 22% dos associados inscritos.

Os associados menos idosos com idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos são em número residual, representando menos de 1% (n=4).

Relativamente aos associados mais idosos, com idades entre os 75 e os 85 anos, representam um pouco mais de 12% (n=60), sendo 3% (n=17) os que têm mais de 80 anos.

Outra particularidade desta distribuição prende-se com a acentuada concentração de associados com idades entre os 60 e os 74 anos, atingindo cerca de 83% (n=405), ou seja, uma incidência superior a 3/4 do total de associados.

Assim, não será de estranhar que a média de idades dos 491 associados da NA a cujos dados tivemos acesso seja de 67,8 anos.

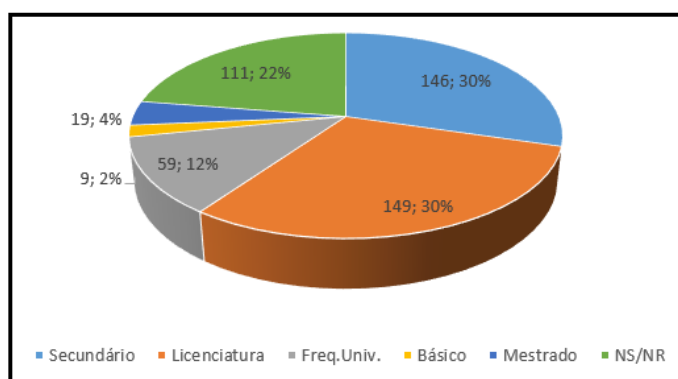


Gráfico 16 - Distribuição por habilitações académicas

Fonte: Processos de matrícula dos associados disponibilizados pela direção da NA

Globalmente verifica-se que o grau académico licenciatura apresenta, embora de forma ligeira, a maior frequência (n=149), seguindo-se de muito perto o grau académico secundário (n=146).

Também se verifica que dos 493 seniores que se inscreveram na NA, um número apreciável deles não respondeu. De facto, foram 111 (22%) o número de associados da NA que não responderam.

O nível académico com a menor frequência (n=2) é o básico representando 2% do total.

Saliência para o facto de que com formação de nível superior, por junção do grau licenciatura com o de mestrado, temos 34% (n=168).

Por outro lado, se juntarmos às frequências da formação de nível superior as obtidas relativas à frequência universitária obtém-se o número total de frequências de 227 (46%), ou seja, quase metade dos respondentes frequentaram o ensino superior.

### **II. 2.2.3.2 - Professores e Disciplinas**

Pela análise do horário geral das disciplinas lecionadas em 2015/2016, foi possível concluir que existem 73 disciplinas, distribuídas por 8 áreas de estudo e 53 professores responsáveis pela sua leção.

As 8 áreas de estudo tinham as seguintes designações: 1-Artes; 2-Artes do espetáculo; 3-Ciências sociais e humanas; 4-Informática; 5-Ciências, 6- Línguas; 7-Literatura e 8-Saúde e bem-estar.

### **II. 2.2.4- Origem**

Depois de em 12 de Abril de 2008 três pessoas, logo secundadas em Assembleia Geral Constituinte por outras oitenta e nove, expressarem em público pela primeira vez a determinação de se vir a construir, em Linda-a-Velha, uma Associação de Solidariedade Social, em 03 de Junho de 2008, por escritura pública notarial foi formalmente criada essa Associação, com a designação de Associação Sénior Nova Atena, direcionada a promover a integração social e comunitária, a promoção cultural e o bem-estar muito especialmente das pessoas em inatividade profissional, através do desenvolvimento de ações de solidariedade e de promoção da saúde, apoio biopsicossocial, de formação e de convívio.

Como uma das suas valências relevantes, verificou-se em 6 de Outubro de 2008 o arranque da sua 'universidade sénior'. No anexo VIII apresenta-se um pouco da história e perspectivas futuras da NA.

### **II. 2.2.5 – Objetivos**

O grande propósito e lema da NA é promover a inclusão da pessoa sénior pela cultura e arte.

Assim, de acordo com o estipulado no artigo 2º dos seus estatutos, esta associação de carácter social está direcionada para promover a cultura, a integração social e comunitária e o bem-estar e simultaneamente ampliar conhecimentos dentro ou fora da área da sua formação académica muito especialmente das pessoas em inatividade profissional, através do desenvolvimento de ações de solidariedade e de promoção da saúde, apoio biopsicossocial, de formação e de convívio.

Estes propósitos configuram proporcionar o enriquecimento cultural, contribuir para a promoção do envelhecimento ativo e estimular a aprendizagem ao longo da vida.

#### **II. 2.2.6 - Modelo de Funcionamento**

De acordo com a descrição apresentada no desenvolvimento da palavra-chave Universidades Seniores, tal como a maioria das US em Portugal, o modelo de funcionamento da NA, atendendo às suas especificações, é o inglês, porque é uma instituição sem fins lucrativos, é mais livre, independente e o ensino é informal e não formal aproximando mais os professores voluntários e os alunos e com maior abertura à participação dos utentes (Jacob, 2012; Machado & Medina, 2012; Pocinho, 2014a; Silva, 2013).

Também no modelo inglês, o único a operar numa base de ajuda mútua, os programas de ensino estimulam, em maior grau, as vertentes sociais e recreativas e os professores podem exercer a sua atividade em regime de voluntariado, sendo as aulas não formais e informais (Jacob, 2012; Pocinho, 2014a).

#### **II. 2.2.7 – Evolução**

Após um nascimento algo turbulento em que foi necessário vencer, com um surpreendente sucesso, dificuldades previstas e imprevistas, a NA cresceu em número e diversidade de projetos, a um ritmo insuspeitado pelos próprios fundadores, tem-se desenvolvido, consolidando a mobilização de capacidades e esforços voluntários que consubstanciaram os seus alicerces.

Nela sempre persistiram pessoas disponíveis para partilharem e receberem saberes, capacidades, ideias e afetos e as boas vontades que asseguraram a viabilidade e sustentabilidade da instituição, para que esta cumpra cada vez melhor o objetivo de proporcionar a inclusão, saúde e bem-estar aos que a procuram.

Ao longo dos anos de existência da NA verificou-se o crescimento dos cerca de 300 associados iniciais dos quais 42 eram docentes, das 7 áreas de estudo e das 41 correspondentes disciplinas.

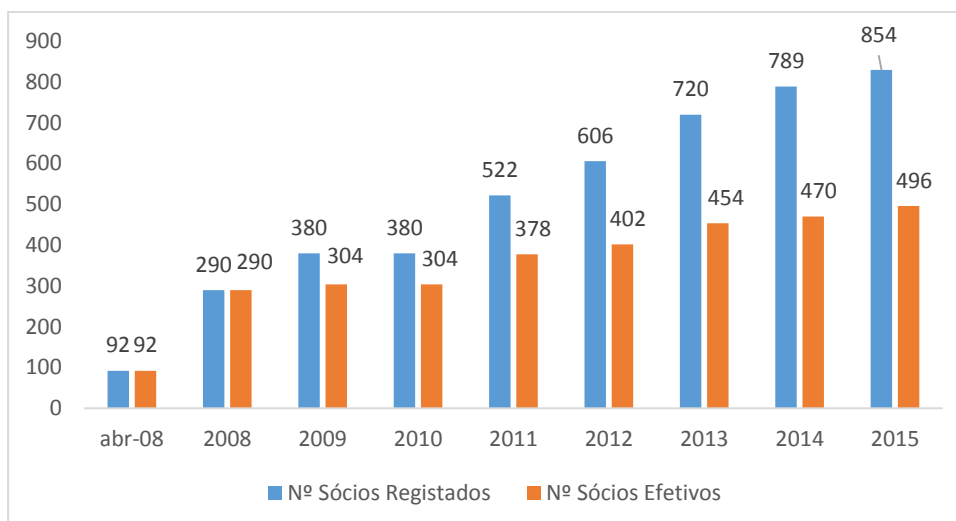


Gráfico 17 - Evolução do número de associados até 2015/2016

Fonte: Relatório e contas de 2015

Constata-se uma permanente tendência de crescimento mais acentuada nos sócios inscritos do que nos efetivos ou ativos. Essa diferença terá a ver, fundamentalmente, com desistências e falecimento de sócios.

Os dados do ano letivo 2015/2016 indicam-nos que os números foram ampliados, originando um universo mais amplo (o horário do ano letivo 2015/2016, refere-se a 73 disciplinas, 53 professores e cerca de 500 associados ativos) versando as mais variadas temáticas com recurso, para além das aulas especializadas, entre outros, a ateliês de artes plásticas, grupos musicais, teatro, poesia, visitas e viagens de estudo em território nacional e estrangeiro, palestras, conferências e *workshops*.

Esta diversidade e volume de atividades desenvolvidas pela NA no ano letivo 2015/16 estão enumerados no Plano Anual de Atividades da instituição.

## II. 2.2.8 - Impacto na Comunidade Sénior

Esta instituição acolheu até hoje largas centenas de seniores que, de forma espontânea, frequentemente evocam o contributo positivo que receberam na promoção do seu bem-estar pessoal, familiar e comunitário, pelo facto de pertencerem e frequentarem atividades organizadas pela NA.

Apontam no mesmo sentido os testemunhos de alguns associados, publicado no boletim informativo NOVIDADE que garantem ter sido a NA “*uma golfada de ar fresco na minha vida*”; “*o encontro e reencontro de amigos*”; “*o erguer-me do poço da solidão, doença, o renascer à vida*”; “*o reviver dos tempos de estudante*”; “*uma estrela polar para encontrar um*



*futuro mais risonho e não deixar morrer a fantasia e o sonho”; “um caminho para o conhecimento, partilha e amizade”; “meio de enriquecimento e transmissão de alegria”; “um regressar ao sentimento de pleno ser humano”.*

Muitas têm sido as ações que grupos de associados da NA têm desenvolvido em atividades abertas à população, em animações de atividades de caráter solidário, proporcionando a vivência de momentos de cultura, alegria ou diversão e na doação de géneros alimentares a distribuir pelas famílias mais carenciadas.

Esta Associação tem sido uma força motriz no incentivo à participação ativa das pessoas em atividades, no acesso a novos conhecimentos e, sobretudo, no combate à solidão. A NA tem vindo a revelar-se como um verdadeiro polo dinamizador de um envelhecimento ativo e sustentável, exemplo vivo de aprendizagem ao longo da vida e impulsionadora de uma sociedade num mundo onde os seniores tenham a sua vez e voz.

## **II. 3 – Instrumentos e Procedimentos**

Para a recolha de dados utilizámos a análise documental, questionários, observações, entrevistas e testemunhos dos participantes nas visitas aos Museus.

No tratamento de dados utilizámos a análise de conteúdo e a análise estatística, tendo sido utilizado o programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* for Windows versão 24.

No documento de proposta de parceria entre as US e os Museus dá-se conta do processo, das diligências realizadas em prol do mesmo durante o trabalho de campo e de uma estrutura contratual possível para a parceria.

O processo da parceria a celebrar entre as duas instituições decorreu de forma faseada. Inicialmente propusemos a subscrição, pelas duas direções, de um protocolo de aceitação dos princípios gerais deste projeto de investigação. Esse protocolo possibilitou o início do desencadear das atividades conducentes à formação dos mediadores, em simultâneo com o trabalho conjunto de construção do diagnóstico de necessidades e da definição e elaboração da carta de princípios. Estas tarefas decorreram durante um semestre.

Na fase seguinte, já na posse do diagnóstico de necessidades e da carta de princípios, documentos considerados indispensáveis, ambos construídos conjuntamente pelas duas partes, procedemos à formulação da proposta de celebração da parceria, instrumento fundamental para o bom funcionamento deste projeto.

A formação dos seniores mediadores de educação museológica decorreu tanto na NA como nas instalações dos Museus, sendo assegurada por docentes da Associação Sénior e por profissionais dos Museus. As sessões de formação compreenderam aulas na NA e visitas guiadas aos Museus, sendo estas objeto de observação tecnológica, onde se procurou obter um maior conhecimento das suas realidades museológicas, coleções, equipamentos e formas organizativas.

Completada a formação, durante um semestre e de forma progressiva, os seniores ‘formados’ exerceram atividades, também objeto de observação tecnológica, como mediadores de visitas aos Museus visitados.

O trabalho de campo deste estudo cessou precisamente ao fim de dois semestres e decorreu nas instalações da NA, nos espaços expositivos e outros pertencentes aos Museus.

Para cada um dos instrumentos utilizados passamos a descrever a respetiva caracterização e os procedimentos adotados.

### **II. 3.1- Análise Documental**

Neste ponto, parece-nos relevante que se referencie os diversos documentos oficiais da NA, legislação e outros documentos consultados e relativos a Educação e a Museologia e se apresente as definições e os propósitos da análise documental e da análise de conteúdo, após o que estabelecemos as diferenças essenciais entre elas.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a problemática em apreço neste Estudo, procedemos a uma análise documental alargada às diferentes áreas do saber relacionadas com as temáticas objeto de investigação, ou seja, a Educação e a Museologia.

Ao longo de todas as fases de investigação houve uma recolha documental, solicitada ao Presidente da NA, de materiais escritos e emitidos na Associação, pois “Na maior parte dos casos, o investigador utiliza o material que já existe” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 176).

Esses documentos possibilitaram a obtenção de informações factuais, específicas e objetivas importantes para a prossecução da investigação. Os documentos recolhidos foram agrupados em três grupos, conforme o tipo e a origem da instituição/organismo que os produziu: organismos nacionais, internacionais e a AS participante neste Estudo.

<b>Instituição/Organismo</b>	<b>Documentos consultados</b>	<b>Fonte</b>
Organismos Nacionais de Poder Central	-Lei n.º 46 /1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I (Lei de Bases do Sistema Educativo- Com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). -Decreto-Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. Diário da República n.º 195, Série I (Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses) -Despacho conjunto n.º 1053/2005 de 17 de novembro. Diário da República n.º 234, Série II. (afetação de pessoal docente a instituições do Ministério da Cultura, entre os quais os Museus). -Despacho conjunto n.º 834/2005 de 12 de outubro. Diário da República n.º 212, Série II. (aprova a promoção de projetos educativos na área da cultura desenvolvidos entre espaços de cultura, entre os quais os Museus e as escolas)	Diários da República
Organismos Internacionais	-Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida	Comissão das Comunidades Europeias
	Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde (OMS)	Nações Unidas
	-Relatórios das Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos (Confintea)	
Associação Sénior	-Regulamento interno. -Planos Anuais de Atividades. -Atas de reuniões. -Estatutos. -Horário letivo 2015/2016 da Associação. -Relatórios e Contas de exercícios. -Boletins informativos “A NOVIDADE”. -Ofícios dirigidos a entidades. -Convocatórias de reuniões. -Comunicações dirigidas aos associados.	Associação Sénior

Quadro 4- Registo dos documentos consultados e a instituição/organismo de origem

Fonte: Elaboração própria (2016).

Também ao longo de todas as fases de investigação procedemos à consulta de livros, teses, dissertações e monografias versando temáticas do âmbito da Educação e da Museologia, leituras de entrevistas e artigos de jornais, revistas e outros periódicos especializados e artigos científicos.

Os documentos recolhidos foram sujeitos a análise documental, a qual é definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por Bardin, 1977, p. 45).

Segundo Bardin (1977), o objetivo da análise documental é “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (p. 45).

Para esta mesma autora, o propósito a atingir pela análise documental,

é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (pp. 45-46).

A primeira atividade da análise documental consistiu na seleção e identificação dos documentos que iríamos analisar seguida do conhecimento do respetivo texto através de uma leitura crítica, dirigida aos propósitos da pesquisa.

Esta análise passou pela ordenação cronológica, tratamento descritivo com uma ordenação temática e foi finalizada com a apresentação dos seus conteúdos, em síntese.

Com a construção de quadros de análise adaptados às questões da investigação, passámos, como especifica Bardin (1977, p. 46), “de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) ”.

Quanto à análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 38) considera que ela aparece como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Segundo a mesma autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (idem, p. 38). Ainda de acordo com Bardin (1977), na análise de conteúdo “A primeira atividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96), através da chamada leitura «flutuante».

Tendo em atenção os dados emergentes dos documentos, a análise de conteúdo evidencia os indicadores que permitem extrair inferências para considerar nas conclusões.

Na procura das diferenças essenciais entre análise documental e análise de conteúdo Bardin (1977, p. 46) refere:

- A análise documental trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação);
- A análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo;
- O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

## II. 3.2 - Questionários

Por definição, o questionário, inquérito na forma escrita, processo que tenta descobrir algo, de acordo com Ghiglione e Matalon (1994, p. 121), “é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem.”

O questionário, instrumento de recolha de dados, consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas ao seu nível de conhecimento de um problema ou de consciência de um acontecimento, ou sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Campenhoudt & Quivy, 1992).

Relativamente aos objetivos de um questionário eles podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos: i) estimar certas grandezas ‘absolutas’, percentagem de pessoas com uma determinada opinião, por exemplo; ii) estimar grandezas ‘relativas’, por exemplo na elaboração de uma tipologia, fazer uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada; iii) descrever uma população ou subpopulação, determinando as características daqueles que afirmam, por exemplo, ter a mesma opinião; e iv) verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis, observando se a natureza ou a frequência de um comportamento varia com a idade, por exemplo (Ghiglione & Matalon, 1994).

Para a construção dos questionários partimos do estudo de Campos (2001) acrescido da utilização das especificidades dos conceitos de envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida, integrantes do processo de educação e formação dos adultos, sendo que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (Ghiglione & Matalon, 1994, p. 119).

De acordo com Campos (2001), há que ter alguns cuidados na elaboração dos questionários: i) a sua estratégia construtiva deve estar fundada em dados de opinião, transformando-os em dados de rigor, de modo a que os humanos ultrapassem a sua opinião; ii) para uma organização eficaz deve falar-se por temas, segundo uma certa dinâmica organizativa e dado que o ser humano fala do geral para o particular, o questionário deve estar elaborado do menos específico para o mais específico; iii) as primeiras questões são importantes, sendo elas que indicam aos entrevistados o estilo geral do questionário, o tema em abordagem e o género de resposta que delas se espera; e iv) se composto, na sua maioria, por questões fechadas, não deverá ultrapassar os 45 minutos, aplicado em boas condições, e ao longo dele dever-se-ão esgotar os temas a fim de não se prejudicar o rigor, uma vez que é dessa forma que os seres humanos dão informação pertinente.

Os questionários foram aplicados a seniores/alunos e professores da NA e a sua utilização justificou-se, pois deu-nos a possibilidade de, com um procedimento estatístico, termos a confirmação de dados e o acesso ao conhecimento de outros.

Foram 30 os professores que responderam ao questionário, correspondendo a 57% do total de professores em exercício de funções no ano letivo em que o mesmo foi aplicado 2015/16. Os alunos/seniores que responderam ao questionário, num total de 177, representam 35% dos matriculados no ano letivo em questão 2015/2016.

Com os indicadores dos questionários definimos sete blocos, cada um dos quais deu origem a uma categoria em conformidade com a seguinte correspondência:

Categorias	<b>BLOCOS</b>
	I- Posicionamento geral face à cultura museológica. II- Posicionamento específico face à cultura museológica. III- Posicionamento face à relação universidades seniores/Museus. IV- Posicionamento face à transferência de saberes. V- Posicionamento face à parceria universidades seniores/Museus. VI- Posicionamento face ao processo do envelhecimento ativo. VII- Posicionamento face ao conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 5 - Indicadores e categorias dos questionários

O principal objetivo dos questionários foi o de recolher as opiniões dos alunos/seniores e dos professores sobre as potencialidades educativas e formativas dos Museus no que aos adultos seniores diz respeito, mas também auscultar os inquiridos sobre os conceitos de parceria, aprendizagem ao longo da vida e sobre o processo do envelhecimento ativo.

Com a intenção de assegurar uma certa pedagogia em ambos os questionários, a folha de rosto tem a indicação do tema do questionário; na segunda folha explicita-se os objetivos dos questionários, esclarece-se os conceitos neles referidos, pede-se a adesão do inquirido, agradece-se a colaboração e garante-se a confidencialidade dos dados.

Os dois questionários têm um total de 38 e 42 perguntas, distribuídas por sete blocos, respetivamente, para alunos/seniores e professores. A grande maioria das perguntas é fechada para facilitar quer o trabalho de resposta dos inquiridos no preenchimento dos questionários, quer o tratamento dos dados quantitativos, com exceção de 10 perguntas no questionário aplicado aos alunos/seniores e de 9 no questionário aplicado aos professores. As perguntas

abertas referem-se a casos particulares em que se pretende complementar perguntas anteriormente formuladas.

Com efeito, a ausência de pedidos de justificação na maior parte das questões de *Sim/Não* deve-se ao tipo de público sénior respondente, pouco paciente para responder a essas formas de questionamento. No entanto, mesmo assim, saliente-se a introdução de justificação em questões mais sensíveis e articuladas diretamente com a temática da tese.

Nestes termos tivemos em consideração produzir um instrumento que permitisse recolher o máximo de informação possível, mas tendo o cuidado de não sobrecarregar os respondentes nas suas respostas. Ou seja, em determinados pontos do questionário, temos consciência de que deveríamos ter obtido mais informação como, por exemplo no ponto 3, mas optámos, dentro do princípio anteriormente referido, fazê-lo noutros itens do questionário.

Como consequência, esta opção pode ser considerada como uma limitação do próprio instrumento.

Os questionários foram aplicados durante um mês, correspondendo à segunda quinzena do mês de Maio de 2016 e à primeira quinzena do mês de Junho do mesmo ano, para um tempo de resolução compreendido entre 30 a 40 minutos, não tendo sido imposto qualquer limite temporal para a conclusão do seu preenchimento.

Testámos previamente os questionários com uma turma de alunos/seniores e cerca de uma dezena de professores não participantes neste Estudo, seguindo-se a introdução das alterações reconhecidamente consideradas adequadas, após o que se aplicaram os questionários aos sujeitos participantes no Estudo.

Após contacto telefónico prévio, com o docente responsável pela disciplina em leção, a fim de obter a respetiva concordância, estivemos sempre presentes nas salas de aula onde os alunos/seniores responderam ao questionário, solicitando a sua colaboração, prestando os esclarecimentos considerados necessários, informando-os dos objetivos do mesmo e dando-lhes garantias de confidencialidade para todas as informações recolhidas. Só entregámos o questionário aos alunos/seniores inquiridos depois de eles manifestarem a sua vontade em colaborar. A adesão dos alunos/seniores contactados foi praticamente total e os diálogos com eles desenvolvidos, após a devolução dos referidos questionários, são reveladores do reconhecimento da importância e pertinência dos mesmos para este Estudo. A devolução dos questionários verificou-se imediatamente após o seu preenchimento e no final agradecemos-lhes a colaboração prestada.

Deste modo, os preenchimentos dos questionários decorreram em espaços desprovidos de ruídos, estímulos exteriores e interrupções bruscas que pudessem interferir.

Registaram-se alguns, mas poucos casos, em que o acesso e a devolução dos questionários aconteceu via secretaria da NA, por utilização de um envelope aí colocado para esse efeito, em virtude de ausência, pela parte de alguns alunos/seniores, nas aulas em que comparecemos para aplicar o questionário.

Relativamente à sua aplicação aos professores, o processo iniciou-se com uma conversa prévia, no decorrer de uma reunião geral de professores, sobre os objetivos do mesmo, solicitando-lhes colaboração, dando-lhes garantias de confidencialidade para todas as informações recolhidas e prestando os esclarecimentos minimamente necessários. Só entregámos o questionário aos professores inquiridos depois destes manifestarem a sua vontade em colaborar. Um grande número de professores não o devolveu de imediato, mas só passados alguns dias, alegadamente por precisarem de o ler e responder mais calmamente. A devolução também se fez via secretaria da NA por colocação num envelope aí colocado para esse efeito ou por entrega em mão, em local, dia e hora previamente combinados.

Os dados resultantes das perguntas abertas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Para tal, definimos, para cada questionário, as categorias e subcategorias que apresentamos nos quadros que se seguem.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Transferência de saberes	-Interlocutores da aplicação dos conhecimentos dos Museus. -Influências dos conhecimentos dos Museus no processo de educação e formação.
Parcerias Museus/Universidades Seniores	-Relações entre Museus e Universidades Seniores. -Organização conjunta de atividades nos Museus. -Organização conjunta de atividades nas Universidades Seniores. -Prestação de ajuda nas atividades.
Envelhecimento ativo	-Relação entre envelhecimento ativo e preconceitos contra idosos. -Museus na promoção do envelhecimento ativo.
Aprendizagem ao longo da vida	-Motivação para aprender



Aprendizagem ao longo da vida	-Museus na promoção da aprendizagem ao longo da vida.
-------------------------------	---

Quadro 6 - Categorias e subcategorias das perguntas abertas dos questionários aplicados aos alunos/seniores.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Relação Universidade Seniores/ Museus	-Abordagem com os alunos dos temas depois das visitas.
Parcerias Museus/Universidades Seniores	-Relações entre Museus e Universidades Seniores. -Organização conjunta de atividades nas Universidades Seniores. -Organização conjunta de projetos de trabalho entre os Museus e as Universidades Seniores. -Participação de museólogos na conceção das visitas. -Prestação de ajuda nas atividades.
Envelhecimento ativo	-Museus na promoção do envelhecimento ativo.
Aprendizagem ao longo da vida	-Concordância com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. -Museus na promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 7 - Categorias e subcategorias das perguntas abertas dos questionários aplicados aos professores.

Para além do contributo dos questionários para a realização da triangulação dos dados, combinando a análise quantitativa com a análise qualitativa, o tratamento que lhes fizemos teve por base uma abordagem centrada nas frequências relativas das respostas, ou seja, em termos percentuais, antecedida pela apresentação de gráficos, pergunta a pergunta, para uma melhor visualização dos resultados.

Após a recolha dos questionários preenchidos procedemos à sua codificação, seguindo-se a respetiva introdução numa base de dados para serem objeto de tratamento e análise estatísticos através de frequências simples e médias aritméticas, e estabelecemos, ainda, correlações, cruzando algumas variáveis, entre as respostas de alunos/seniores e de professores, no respeitante às perguntas fechadas. Para tal, utilizámos o programa informático de gestão de dados de inquéritos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 24, em sistema operativo Windows, que nos permitiu usufruir da análise de elementos com recurso ao computador.

A escolha e adoção desta ferramenta foi viabilizada com formação recentemente adquirida na frequência de um curso da Escola de Verão 2016 da FCSH/NOVA, subordinado à análise de dados em SPSS-Preparação e tratamento de dados.

Após a recolha dos questionários respondidos procedemos à construção de quadros distintos conforme se tratasse de perguntas abertas ou fechadas onde registámos, por indicador, as respostas dadas pelos alunos/seniores e pelos docentes da NA.

Para o tratamento dos questionários numa abordagem em termos percentuais elaborámos quadros onde registámos, por indicador, as respostas obtidas com  $\geq 50\%$  de opiniões, no caso dos alunos/seniores por um lado e no caso dos professores por outro.

Os dados obtidos através dos questionários contribuíram para a consecução dos objetivos números 1, 2, 3, 4, 5 e 7 por nós definidos para este Estudo. A partir dos indicadores dos questionários (ver enunciados nos anexos IX e X) definimos blocos e categorias. Para a construção dos questionários tivemos em consideração o estudo de Campos (2001).

### **II. 3.3 – Entrevistas**

Na recolha de dados em investigação qualitativa, as entrevistas, inquéritos na forma oral, assumem uma função extremamente importante, permitindo obter informação com profundidade, sendo “elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Campenhoudt & Quivy, 1992, p. 193).

Nestas situações, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os próprios sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Realizámos entrevistas individuais, as quais são um processo em que se estabelece a comunicação e a interação humana, através do contacto direto entre o entrevistado e o entrevistador num princípio de troca. De acordo com Campenhoudt e Quivy (1992, p. 193), durante essa verdadeira troca instaurada, “o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”. Para estes autores a entrevista caracteriza-se numa primeira fase como um método de recolha de informações através da comunicação verbal e os seus métodos “caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (p. 193).

O porquê da entrevista passa pela revelação de elementos não observáveis e o seu propósito é entrar na perspetiva do entrevistado.

A entrevista pode ser usada de duas formas: como estratégia dominante para a recolha de dados ou como complemento de um conjunto de outros instrumentos como, a observação, o questionário e a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Do modo como se realiza “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (André & Lüdke, 1986, p. 34).

Dos vários métodos de investigação existentes, a entrevista ocupa uma posição intermédia e através dela, como através de qualquer um dos outros métodos, pretende-se descrever, explicar, prever e controlar os resultados. Tem o inconveniente de se apoiar exclusivamente na linguagem do investigador e do entrevistado, que não têm necessariamente de coincidir.

Recorremos a este método porque, para além da sua adequabilidade a este tipo de investigação, trata-se de uma técnica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), fácil de utilizar, que pode ser realizada em qualquer lugar e não requer aparelhos complexos (à exceção, por vezes, de um gravador).

Para André e Lüdke (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”

Relativamente à sua estrutura, optámos por entrevistas do tipo semi-diretivo (cujo guião se apresenta no anexo XI), porque de acordo com Ghiglione e Matalon (1994, p. 97) “a entrevista semi-diretiva é portanto adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido”.

Também para Amado (2014, p. 208), neste tipo de entrevista existe “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.”

Segundo André e Lüdke (1986, p. 34), a entrevista semi-diretiva desenrola-se “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, enquanto ela decorrer.

Os guiões foram utilizados de forma flexível, possibilitando o aprofundamento das temáticas suscitadas e a permissão que o entrevistado respondesse em liberdade e de forma livre, sendo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.136), “as boas entrevistas

caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.”

Este tipo de entrevista é considerado como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, porque não impõe rigidez na formulação e apresentação das questões, permitindo ao entrevistado salientar o que, para si, é mais importante, na ordem e com as palavras por si preferidas, viabilizando a receção ao momento das informações pretendidas (André & Lüdke, 1986; Bogdan & Biklen, 1986; Campenhoudt & Quivy, 1992; Ghiglione & Matalon, 1994).

As entrevistas foram realizadas com mediadores seniores todos associados da NA logo após a realização das visitas aos Museus por eles mediadas.

Em termos de objetivos, com estas entrevistas procurámos verificar e aprofundar os dados já disponíveis e obtidos dos questionários, das observações e os recolhidos junto dos participantes das visitas a Museus, mas ainda não totalmente clarificados e relativos à descoberta dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores.

Os objetivos das entrevistas também se destinavam à recolha de dados, quer para a formação de adultos seniores como mediadores museológicos, quer para contribuir para o diagnóstico de necessidades dos parceiros, para a elaboração da carta de princípios conducentes ao estabelecimento de parcerias entre US e Museus, bem como para a organização de atividades conjuntas US e Museus.

Para a concretização das conversas informais com os informantes-chave e após a escolha das individualidades com quem conversar, enviámos um pedido de solicitação da realização da mesma através de e-mail. O texto desse e-mail apresenta-se no anexo XII. A conversa informal só se realizou após a nossa tomada de conhecimento da concordância manifestada pela pessoa a quem solicitámos a conversa informal.

Como objetivos e relativamente às conversas informais realizadas com os informantes-chave pretendemos:

- 1- Recolher a opinião do entrevistado sobre o trabalho desenvolvido, nomeadamente sobre a pertinência do mesmo e os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores.
- 2-Confrontar o entrevistado com os dados obtidos, com os testemunhos dos mediadores e dos participantes nas visitas, a fim de recolher contributos sobre a temática em estudo.

3-Contribuir para o aprofundamento da legitimação e validação da metodologia adotada neste Estudo.

Para o registo, através de uma frase nuclear, dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores elaborámos um quadro.

Após o registo escrito integral em protocolo das conversas informais com os informantes-chave, disponibilizámos-lhes o texto final das conversas para confirmação dos dados obtidos.

Fizemos a análise dos dados obtidos nas conversas informais para obtermos as sínteses das mesmas a fim de extrairmos as conclusões.

Das entrevistas realizadas com os seniores mediadores definimos as categorias, e subcategorias que foram registadas num quadro.

Quanto à relação entre entrevistado e entrevistador, é necessário estabelecer uma relação de confiança, o que exige confidencialidade, neutralidade, atitude de não julgamento e controlo dos juízos de valor (Silva, 2013).

A legitimação das entrevistas foi assegurada pelas informações que demos aos entrevistados acerca dos objetivos deste Estudo, pelas garantias de confidencialidade das informações recolhidas e, sempre que necessário, pelos esclarecimentos que lhes prestámos sobre as perguntas.

O tempo de duração das entrevistas foi compreendido entre 40 a 60 minutos e foram aplicadas em diferentes momentos.

De facto, enquanto as entrevistas aos mediadores aconteceram ao longo do ano letivo 2015-2016, logo após as datas de realização das sessões de mediação, as conversas informais foram efetuadas no final do ano letivo 2016-2017.

A ocorrência de contactos exploratórios, por nós realizados junto dos adultos seniores da NA, já vem praticamente desde o início do segundo semestre do ano letivo 2013-2014, aquando do início das aulas de Monografia, seminário integrante da parte curricular deste curso de Doutoramento, coincidindo com a nossa tomada de decisão sobre a temática objeto deste projeto de investigação.

O objetivo desses contactos foi o de fazer um levantamento dos interesses e expectativas dos alunos/seniores da NA no respeitante aos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores quando visitam Museus, permitindo-nos registar notas de campo a fim de prepararmos melhor as atividades a desenvolver, das quais as entrevistas semi-diretivas são parte integrante.

Os locais de realização das entrevistas, em instalações da NA e em residências dos entrevistados, foram escolhidos de modo a permitir uma melhor escuta, com ausência de ruídos externos, interferências e interrupções bruscas.

Antes da realização das entrevistas e das conversas informais efetuámos uma seleção emergente dos conceitos teóricos em que nos baseámos.

Por fim, todos esses dados foram submetidos a uma análise de conteúdo. Esta análise integra duas dimensões: a “descritiva, que visa dar conta do que nos foi narrado” e a “interpretativa, que decorre das investigações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Guerra, 2006, p. 62).

Assim, concluídas as entrevistas, e com base nos indicadores emergentes de cada uma das subcategorias, procedemos à elaboração de duas fichas de tratamento de dados, uma para as entrevistas com os seniores mediadores da NA e outra para as conversas informais com os informantes-chave.

Os dados obtidos através das entrevistas contribuíram para a consecução de todos os objetivos por nós definidos para este estudo investigativo.

## **II. 3.4 - Observações**

Tal como a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, possibilitando um contacto pessoal e estreito do investigador com o fenómeno pesquisado apresentando uma série de vantagens (André & Lüdke, 1986).

Observar é um ato complexo, colide com o objeto a observar e é, acima de tudo, construir protocolos, onde se descreve aquilo que se observa, pressupondo a utilização de técnicas complementares, as quais devem estar enquadradas num quadro deontológico (Estrela, 1984).

De acordo com Campenhoudt e Quivy (1992, p. 157), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.”

Existem observações diretas e indiretas. De acordo com Campenhoudt e Quivy (1992), enquanto nas diretas “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 165), nas indiretas, “o instrumento de observação é ou um questionário, ou um guião de entrevista” (p. 166). Acresce que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (André & Lüdke, 1986, p. 26).

O conteúdo das observações deve contemplar uma parte descritiva e outra mais reflexiva. Na parte descritiva ficam registradas as ocorrências, descrições várias como a dos sujeitos, dos locais onde é feita a observação, dos eventos especiais e das atividades, a reconstrução de diálogos e os comportamentos do observador (André & Lüdke, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

As anotações da parte reflexiva incluem observações de cunho pessoal do pesquisador, vários tipos de reflexões como as analíticas e as metodológicas, dilemas éticos e conflitos surgidos no relacionamento com os informantes, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários (André & Lüdke, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

As observações diretas, participantes e não participantes, que realizámos foram feitas partindo de um princípio, o da significação intrínseca, e utilizando como metodologia, nas não participantes, a observação tecnológica.

A observação participante, de acordo com Amado (2014), utiliza a combinação de várias técnicas entre as quais sobressai o diário de campo, “é uma postura e uma atitude geral do observador empenhado numa investigação” (pp. 159-160). Na observação participante, o pesquisador e colaboradores têm um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetados (Amado, 2014; André & Lüdke, 1986).

Segundo Estrela (1984), enquanto o princípio assenta numa perspectiva fenomenológica - a unicidade da situação é a garantia da identidade e da significação do comportamento -, a metodologia sustentada neste estudo, por técnicas audiovisuais, decorreu de uma visão etológica do Homem - todo o comportamento expressa uma função do indivíduo inserido no meio. Assim, aplicando esta metodologia, pudemos compreender os fenómenos em situação.

No âmbito da nossa investigação, a observação participante constituiu-se como uma das principais estratégias de campo, combinando participação, observação direta e indireta, entrevistas com guião, mediadores de comunicação museológica e informantes-chave, tendentes à recolha de dados. Na prática, a observação participante concretizou-se através de diversificadas iniciativas: abordagens informais com os seniores participantes nas visitas a Museus; participação nas ações educativas e formativas efetuadas nos e com os Museus; visitas a *sites* das instituições museológicas visitadas; recolha de testemunhos dos participantes adultos seniores nas visitas aos Museus, logo após a sua realização; prestação de esclarecimentos, clarificação de dúvidas e divulgação de produtos do processo de investigação em desenvolvimento; aplicação de entrevistas aos seniores mediadores imediatamente após a observação das sessões por eles mediadas; e participação na definição dos programas e na avaliação das visitas realizadas.

Foi manifesto que estas participações vieram a revelar-se produtivas para a caracterização e observação com método dos factos em apreciação.

De acordo com De Landsheere (s.d., citado por Estrela, 1984), antes de fazer as observações e para a sua eficaz consecução é preciso responder às seguintes perguntas:

*1 - Observar, para quê?*

As respostas a esta pergunta determinam os objetivos gerais e específicos da observação, permitindo a construção do projeto de observação (Estrela, 1984).

*2 - Observar quem?*

Ao responder a esta questão estamos a circunscrever o campo de análise e a seleção das unidades de observação (Campenhoudt & Quivy, 1992).

*3 - Observar como?*

Segundo Estrela (1984), as respostas determinarão a estratégia a seguir, implicando uma opção por determinadas formas e meios de observação (processos, métodos, técnicas, instrumentos).

*4 - Observar o quê?*

Os objetos referidos nas respostas à segunda pergunta.

*5 - Quando?*

Nas respostas há que explicitar o calendário de realização das observações.

Após a constituição de um grupo de alunos/seniores da NA com o estatuto de colaboradores do investigador, nos termos referenciados na metodologia, procedemos à organização e observação de visitas a Museus.

As perguntas preliminares às observações, apresentadas por De Landsheere (s.d., citado por Estrela, 1984), após a necessária delimitação do nosso campo de observação, têm as seguintes respostas:

*1 - Observar, para quê?*

Observar comportamentos e atitudes de guias/mediadores e dos alunos/seniores participantes com vista a despistar atitudes fundamentais à formação e ação do mediador de educação museológica, a fim de recolhermos dados possibilitadores da organização de processos educativos e formativos centrados sobre:

- A apropriação e conhecimento dos reais benefícios da prática museológica no processo de educação e formação de adultos seniores;
- A forma e conteúdos da preparação e do processo de formação dos alunos/seniores como mediadores de comunicação museológica;



- A posterior ação a desenvolver pelos mediadores de comunicação museológica na condução das visitas e inferir da sua adequabilidade ou não à promoção da educação museológica;
- As potencialidades educativas do trabalho de mediação, pelos alunos/seniores, de visitas a Museus e consequente promoção da educação museológica.

#### *2 - Observar, quem?*

Museólogos/guias dos Museus visitados, alunos/seniores e professores da NA nas suas ações de visitantes e mediadores de visitas aos Museus, nas várias unidades de observação realizadas.

#### *3 - Observar, como?*

Utilizando, no caso da observação não participante, a técnica da observação tecnológica sustentada por técnicas audiovisuais, tendo em vista a descrição dos fenómenos tal como eles se manifestam; o que significa descrever os fenómenos sem interferir neles, procurando a maior neutralidade possível.

No caso da observação participante, o observador deve participar de forma longa na 'vida' do observado, sendo que o tempo de permanência no local é sempre definido em função da disponibilidade do observador, da sua experiência e dos objetivos da pesquisa (Amado, 2014). Quanto às formas, as observações são distanciadas relativamente à situação ou atitude do observador, diretas quanto ao processo de observação e molares quanto ao campo de observação.

#### *4 - Observar o quê?*

Os objetos referidos nas respostas à segunda pergunta.

#### *5 - Quando?*

As observações decorreram de acordo com o calendário de realização das visitas. Estas realizaram-se de Outubro de 2015 a Junho de 2016, com periodicidade mensal, exceto no mês de Dezembro de 2015 devido à sua menor duração no calendário letivo. Verificou-se reforço de visitas nos meses de Janeiro, Março e Abril de 2016. A maioria das visitas realizou-se no turno da tarde do mesmo dia da semana, a sexta-feira.

Foi prestada especial atenção aos indicadores pertinentes, fortes e fracos do desempenho dos professores, museólogos/guias e dos alunos/seniores, tanto os dos mediadores como os dos outros visitantes observadores.

Procurou-se que todas as unidades de observação fossem vídeo-gravadas. No entanto, contrariamente às nossas intenções, quer por não ter sido possível obter a necessária

autorização, quer pela insuficiente qualidade das imagens obtidas, foram sete os vídeos, das treze visitas realizadas, aqueles que foram objeto de análise.

A opção preferencial pelo registo vídeo, nas observações das visitas aos Museus, baseou-se na convicção de que esta forma de registo, embora aparentemente mais perturbadora para os observados, dá garantias de uma recolha mais rica de informação sobre o que se passa entre os protagonistas da ação. Por vezes, os discursos dos mediadores e as interações entre estes e os alunos/seniores visitantes, sobre o que dizem e fazem, nem sempre é elucidativo, uma vez que estão a dialogar e a interagir com alguém que está presente, apoiando-se, portanto, em muita informação não oral (gestos, olhares, expressões faciais, orientações de cabeça).

Este facto exige que se esteja muito atento e próximo daquilo que se observa, de forma a conseguir uma compreensão mais fidedigna do que está a acontecer. Ora esta proximidade pode ser tão ou mais perturbadora que a presença de uma câmara de vídeo que, ao fim de algum tempo, se ignora. Também a existência de alguns momentos de silêncio, embora ricos de gestualidade ou de outras manifestações, só são captáveis em vídeo.

O facto de algumas unidades de observação terem sido vídeo-gravadas permitiu que ficassemos com a possibilidade de atuar na gravação, podendo visionar em velocidade rápida ou lenta, parar, ou até voltar para trás, facilitando o trabalho e melhorando o rigor das transcrições das observações. Consequentemente, o trabalho de análise dos dados sofreu repercussões positivas, dado que, por diversas vezes, só ao fim de vários visionamentos é que era perceptível algo que nos elucidava do que realmente se tinha passado. Se se tratasse de observações presenciais não era possível este rever da situação, sendo, portanto, natural que muitos pormenores nos escapassem, e, porventura, aqueles que por vezes fazem falta para dar sentido à compreensão das atuações dos intervenientes e valorizar a riqueza do que estaria a acontecer.

Também com a gravação vídeo pudemos descortinar melhor a sensibilização e a mobilização dos participantes nas ações desenvolvidas. Com efeito, como a “sensibilização tem mais a ver com a concisão e a motivação e a mobilização com a exemplificação e o fazer” (Lameira, 1989, p. 11), é inegável que a gravação vídeo permite ver e rever o desempenho dos intervenientes, dando a possibilidade de avaliar melhor qual o grau de sensibilização e de mobilização adquiridos pelos intérpretes das observações.

O vídeo associa a imagem em movimento ao som, permitindo, desse modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura, lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.

Assim, levando em consideração tudo o que acabámos de referir, a opção pela observação tecnológica veio a revelar-se ajustada. Para a obtenção de imagens e respetivas montagens tivemos a colaboração de dois alunos/seniores da NA.

A todas as pessoas intervenientes nas observações informámos dos objetivos das mesmas, solicitámos a sua colaboração e prestámos os esclarecimentos considerados necessários.

A recolha escrita, junto dos alunos/seniores, de dados (reflexões, ideias, estratégias e padrões emergentes, entre outros) das observações participantes das visitas a Museus foi sendo efetuada em fichas de registos, tipo notas de campo objetivamente “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Em síntese, uma vez concluídas as visitas aos Museus, a sequência de procedimentos adotados na análise e tratamento dos dados foi como se descreve seguidamente: i) construção, em protocolo, da ficha de registo de cada uma das visitas realizadas, incluindo a análise à vídeo-gravação, quando aplicável; ii) elaboração da síntese parcelar de cada visita a partir da respetiva ficha de registo, como ato único ou parcela, com inclusão dos aspetos salientes do vídeo; iii) a partir de cada síntese parcelar, registo numa ficha da opinião dos mediadores sobre a respetiva visita; iv) registo, em quadros síntese e para todas as visitas, das respostas dos mediadores às perguntas fechadas e abertas formuladas; v) também com recurso às sínteses parcelares, registo em quadros síntese da análise ao vídeo de cada visita filmada, centrada nos indicadores pertinentes, pontos fortes e fracos do desempenho dos mediadores e dos observadores seniores visitantes e das instalações dos Museus; e vi) síntese final das observações às visitas obtidas por aplicação da análise estatística às respostas das perguntas fechadas e submetendo os dados resultantes das perguntas abertas a uma análise de conteúdo permitindo-nos apresentar os indicadores, os quais são o recurso da extração das inferências possíveis para considerar nas conclusões.

Para a recolha de dados das visitas a Museus, cujo guião se apresenta no anexo XIII, definimos, para as perguntas abertas, as seguintes categorias e subcategorias.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Expetativas criadas antes das visitas	1-Aspetos destacáveis de visitas anteriores aos Museus visitados. 2-Razões para a criação dos Museus visitados. 3-Expetativas criadas em relação às visitas.
Percepções adquiridas durante as visitas	1-Percepções adquiridas e confirmadas durante as visitas. 2- Surpresas adquiridas durante as visitas.
Balanço/avaliação das visitas	1-Confirmação das expetativas iniciais. 2-Benefícios da prática museológica para o processo de educação e formação dos adultos seniores. 3-Avaliação da prestação do mediador. 4-Avaliação global das visitas.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias, para as perguntas abertas, da recolha de dados das visitas a Museus.

No âmbito da subcategoria, avaliação da prestação do mediador, na procura da explicitação de procedimentos e modos de agir dos mediadores nos seus desempenhos, e tendo em consideração as respostas dadas pelos observadores auscultados, definimos três domínios (ver Quadro 9).

<b>Subcategoria</b>	<b>Domínios</b>
Avaliação da prestação do mediador	Procedimentos favoráveis a um bom desempenho dos mediadores.
	Procedimentos desfavoráveis a um bom desempenho dos mediadores.
	Contributos para o processo de formação dos mediadores.

Quadro 9 - Domínios da subcategoria 'avaliação da prestação do mediador' do processo de recolha de dados das visitas a Museus.

No processo da recolha de dados das visitas a Museus e para as três categorias definidas adotámos as perguntas fechadas apresentadas no quadro que se segue.

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas fechadas</b>
Expetativas criadas antes das visitas	1-Sabia da existência do Museu? 2-Já visitou o Museu? 3-Achou bem que o Museu tivesse sido criado? 4-Tem relação com a temática do Museu? 5-Criou expetativas?
Percepções adquiridas durante as visitas	1-Teve novas percepções? 2-Teve surpresas?
Balanço/avaliação das visitas	1-As expetativas iniciais foram confirmadas?

Quadro 10 - Perguntas fechadas das categorias do processo de recolha de dados das visitas a Museus.

Após a elaboração da ficha registo em protocolo, a cada Museu visitado, e da síntese parcelar relativa a cada uma dessas visitas, o tratamento dos dados de cada uma das 3 categorias passou pela construção de quadros síntese para registo das respostas dos mediadores às perguntas formuladas, quer tenham sido fechadas ou abertas.

As fichas registo e os quadros síntese seguiram o modelo que passamos a apresentar (ver Quadros 11, 12 e 13).

## **FICHA REGISTO DE VISITAS A MUSEUS**

### **PROTOCOLO DA VISITA Nº**

Tema: *Os visitantes observadores e o Museu objeto da visita.*

Objetivos:

1-Indagar dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores.

2-Formar mediadores de comunicação museológica.

<b>Data</b>	<b>Registos</b>	<b>Observações</b>
	Instituição visitada:	
	Mediador:	
	-Introdução	

	-Expetativas criadas antes da visita -Perceções adquiridas durante a visita -Balanço/avaliação da visita	
	-Análise ao vídeo da visita: -Síntese parcelar: -A salientar no vídeo:	

Quadro 11 – Ficha registo do protocolo das observações não participantes de visitas a Museus.

## RECOLHA DA OPINIÃO DOS MEDIADORES SOBRE A VISITA AO MUSEU DE..... (VISITA N° )

Categoria:

	Questões colocadas aos mediadores				
Observadores					
M1					
.....					
M23					

Quadro 12 - Registo da recolha da opinião dos observadores sobre cada visita.

## QUADRO SÍNTESE

Categoria:

	N° das visitas efetuadas									
Questões colocadas aos mediadores	1		.....		13		Totais			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim		Não	
	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	%	N°	%
-Sabia da existência do Museu?										
.....										
-Que avaliação global da visita faz?										

Quadro 13 - Registo, em síntese, por categoria e para todas as visitas realizadas, das respostas dos observadores às perguntas fechadas formuladas.

Recorrendo aos quadros síntese de recolha da opinião dos mediadores sobre cada visita, foi possível compilar, por categoria, os dados de todas as visitas.

Assim, na procura de obtenção do global das visitas realizadas e no referente às perguntas abertas, o quadro 14 serviu para a síntese, por categoria, de todas as visitas realizadas com o registo das respostas dadas pelos observadores.

### QUADRO SÍNTESE

(Categoria: .....)

Questões colocadas aos observadores	Visitas Nº	Respostas dos observadores
(Exemplos:)	1	
-Que aspetos destaca de visitas anteriores ao Museu?	2	
.....	.....	
-Que avaliação global das visitas faz?	13	

Quadro 14 - Registo, em síntese, por categoria e visita realizada, das respostas dos observadores às perguntas abertas.

No registo para a obtenção da síntese das análises aos vídeos das visitas foi prestada especial atenção aos pontos fortes e pontos fracos das categorias definidas.

Para a recolha de dados das análises aos vídeos das visitas filmadas a Museus, definimos três categorias e duas subcategorias (Quadro 15).

Categorias	Subcategorias
Postura dos grupos visitantes	Pontos fortes
Desempenhos dos mediadores	
Instalações dos Museus	
Postura dos grupos visitantes	Pontos fracos
Desempenhos dos mediadores	
Instalações dos Museus	

Quadro 15 - Categorias e subcategorias da recolha de dados dos vídeos das visitas filmadas.

O mesmo princípio para o quadro 16, síntese de registo das análises aos vídeos das visitas filmadas.

### QUADRO SÍNTESE

Análises aos vídeos das visitas

Visitas Nº	Categorias	
	Pontos fortes	Pontos fortes
1		
.....		
12		

Quadro 16 - Registo das análises aos vídeos das visitas filmadas.

Os dados deste último quadro síntese foram submetidos a análise de conteúdo tendo em consideração os dados emergentes dos vídeos das diferentes visitas filmadas, permitindo-nos apresentar os indicadores emergentes das inferências possíveis para considerar nas conclusões.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências

Quadro 17 - Registo dos indicadores das subcategorias das análises aos vídeos das visitas filmadas.

A síntese final das observações contempla os produtos obtidos com as diversas análises efetuadas.

Esta síntese faz referência aos produtos das análises efetuadas aos dados constantes dos quadros síntese das perguntas fechadas e das perguntas abertas, formuladas em conformidade com o guião para a recolha de dados das visitas a Museus (anexo XIII), e aos dados do quadro síntese das análises aos vídeos das visitas que foram filmadas.

Assim, relativamente às perguntas fechadas, construímos um quadro síntese de registo por categoria e visita (ver anexo XIV) das respostas dos observadores visitantes a essas perguntas.



No que diz respeito às perguntas abertas de todas as categorias, adotámos semelhante procedimento. Os dados resultantes constam de quadros síntese de registo por categoria e visita (ver anexo XV) das respostas dos observadores visitantes.

Para o caso das visitas videogravadas elaborámos um quadro síntese do registo das análises aos vídeos por visita (ver anexo XVI).

Os dados dos quadros síntese das perguntas fechadas foram objeto de uma análise centrada nas frequências relativas das respostas dadas, com o objetivo de identificar posicionamentos predominantes em cada questão, para, posteriormente, integrar a síntese final das observações.

Por outro lado, os dados dos quadros síntese referentes às perguntas abertas e aos vídeos das visitas foram submetidos a análise de conteúdo, tendo em consideração os dados emergentes das diferentes visitas efetuadas, permitindo-nos apresentar os indicadores, os quais são o recurso da extração das inferências possíveis para considerar nas conclusões.

No respeitante às perguntas abertas, a análise de conteúdo aos dados emergentes das diferentes visitas efetuadas e registados nos quadros síntese, referenciados no capítulo II, ponto II. 3.4 (instrumentos e procedimentos), permitiu apresentar os indicadores de cada subcategoria e registá-los num quadro.

Para a construção do quadro síntese de registo para cada subcategoria dos indicadores mais frequentes e/ou relevantes no contexto deste Estudo, recorremos aos quadros síntese de registo, por categoria e por visita realizada, das respostas dadas pelos mediadores às perguntas abertas, para a recolha de dados de visitas a Museus, em conformidade com o respetivo guião (ver anexo XIII).

Atendendo à grande extensão do quadro registo dos indicadores, o mesmo pode ser consultado no anexo XVII.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequências</b>

Quadro 18 - Registo dos indicadores da recolha de dados das visitas a Museus

Em síntese, foram feitas observações durante as visitas aos Museus e igualmente foi objeto de observação o desempenho dos alunos/seniores e professores como mediadores no desenvolvimento da educação museológica. Deste modo foi possível procurar responder aos objetivos específicos definidos para este Estudo e a todas as questões de investigação.

## **II. 3.5 - Testemunhos dos Participantes nas Visitas aos Museus**

A apresentação de testemunhos inscreve-se nos pontos seguintes: i) acordo com o referido no capítulo II, ponto II. 3.4 do instrumento observações, nas diversas iniciativas de concretização da observação participante, a qual é uma das principais estratégias de campo da metodologia adotada neste Estudo; ii) na nova perspectiva, surgida no âmbito do paradigma fenomenológico de dar destaque às narrativas e ‘voz’ aos sujeitos da investigação, admitindo-lhes o estatuto de colaboradores (Amado, 2009); iii) na postura diferente assumida pela investigação qualitativa de atribuir maior preocupação à perspectiva dos participantes e pela compreensão dos fenómenos (Vieira, 1995); iv) na linha humanista a seguir e na visão simultaneamente construtiva e crítica que se pretende; e v) na semelhança de procedimentos determinados pelas características da investigação-ação, nomeadamente no respeitante à realização de recolha sistemática de dados, à diversidade de situações e momentos da recolha, bem como no respeitante à diversidade dos tipos de informadores.

## **II. 4 - Descrição do Processo de Investigação-Ação**

Neste ponto procedemos à explanação do papel do investigador na investigação-ação, das formas como o grupo de alunos/seniores e professores observadores (participantes passivos), interventores (participantes ativos) e mediadores (dinamizadores, orientadores e condutores das visitas) foi constituído, como as visitas aos Museus foram organizadas, como se desenvolveu o processo de recolha de dados das visitas aos Museus e como o instrumento de trabalho parceria foi construído.

### **II. 4.1 – Papel do Investigador na Investigação-Ação**

Para a concretização da observação, o investigador depara-se com a necessidade de tomar decisões, as quais, segundo André e Lüdke (1986), têm a ver com a definição da “duração do período da sua permanência em campo” (p. 29), mas também “quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade” (p. 27).

No respeitante à duração do período da sua permanência em campo a decisão deve, acima de tudo, depender “do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo” (André & Lüdke, 1986, p. 29). No entanto, tenhamos em consideração que para períodos mais curtos as conclusões apressadas serão mais prováveis, comprometendo a validade do estudo, e que uma permanência longa não é fator, por si só, de garantia de obtenção de validade (André & Lüdke, 1986).

Quanto ao grau de participação no trabalho, as variações são muitas e podem mudar ao longo do estudo, mas, de acordo com Amado (2014, p. 154), “nunca perdendo de vista que o que interessa é poder registar situações, comportamentos e perspectivas dos intervenientes”, sendo necessário, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 125), “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”

Explicitando as variações, André e Lüdke (1986) afirmam a este propósito que “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante” (p. 28), podendo também acontecer o contrário.

Relativamente à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa, não havendo uma referência tipo, depende da opção do investigador assumir desde a total explicitação até à não revelação.

Segundo Junker (1971, citado por André & Lüdke, 1986), no respeitante à sua inserção na realidade, são quatro as possibilidades: i) observador total, aquele que não interage com o grupo; ii) observador participante, em que os objetivos do estudo e a identidade do investigador são revelados ao grupo desde o início; iii) participante observador, não dizendo o que se pretende de forma totalmente clara; e iv) participante total, em que tanto o propósito do estudo como a identidade do investigador não são revelados ao grupo.

Segundo Simões (1990), na investigação-ação, com as vantagens e desvantagens inerentes, “em maior ou menor grau, o investigador é um observador participante” (p. 46).

De facto, para as observações realizadas no âmbito deste estudo, optámos por começar como observador participante, agindo como mediador na primeira unidade de observação e distanciarmo-nos nas unidades que se seguiram.

Quanto à explicitação do papel do investigador e dos propósitos do estudo, foi desde o início que os comunicámos ao grupo de seniores participantes continuando, contudo, a manter sempre atuante o processo da divulgação e prestação de esclarecimentos, até porque, de acordo com Simões (1990), a procura da aceitação e envolvência do grupo-alvo deverá ser um dos

primeiros passos que o investigador terá de fazer, assegurando também que todos os agentes envolvidos têm conhecimento dos objetivos a que se propõem e participam na resolução/mudança do problema identificado.

## **II. 4.2 - Constituição do Grupo de Seniores Mediadores**

Na NA, instituição sénior participante neste estudo, procedemos a uma ampla divulgação das nossas intenções de realização do trabalho de campo junto da respetiva comunidade docente, discente e dirigente.

Propusemos a realização, o que viria a concretizar-se, de reuniões com a direção e com os docentes da NA, para tentarmos assegurar a mais esclarecida divulgação e clarificação dos objetivos. A divulgação junto dos alunos foi desencadeada com a utilização dos meios institucionais, ou seja, através de *e-mails* para todos os associados.

No texto da mensagem enviada aos alunos/seniores procurámos sintetizar os objetivos, o problema e as questões de investigação. Também solicitámos o surgimento de voluntários e focámos quanto seria indispensável para o sucesso do Estudo a existência e a colaboração dos voluntários mediadores e sua respetiva formação e ação.

O processo de constituição do grupo de seniores mediadores desenrolou-se de forma menos rápida e mais difícil do que tínhamos previsto. Com efeito, foram vários os fatores que contribuíram para o acréscimo das dificuldades com que nos deparámos. Três desses fatores, talvez os que mais contribuíram para essas dificuldades, têm a ver com os efeitos das designações Museu, mediador e educação e formação de adultos e a sua utilização na fase inicial de “recrutamento” de seniores para a criação da figura do mediador. De facto, sempre que essas designações eram invocadas, originavam da parte dos seniores contactados alguns receios, afastamento e manifestação de indisponibilidade, por incapacidade para colaborarem como mediadores voluntários de comunicação museológica.

Para justificar a incapacidade de participação, os seniores referiam que não eram especialistas de Museus, que tinham falta de conhecimentos sobre o ‘mundo’ museológico, que por hábito não os visitavam, que desconheciam o significado da palavra e a importância da figura do mediador e que pouco ou nada sabiam acerca do processo de educação e formação de adultos.

Em função da situação criada, decidimos, na abordagem aos seniores, abandonar a invocação dessas designações substituindo-as por outras, como sejam, *colaboradores*,

*informantes, coadjuvantes, voluntários e observadores*, no caso dos mediadores, e em que *medida os Museus são úteis aos seniores*, no caso do *processo de educação e formação de adultos*. Deixámos para mais tarde, aquando das visitas formativas aos Museus, o retomar da utilização inicial dessas designações, no âmbito do processo de recrutamento de seniores voluntários como futuros mediadores de comunicação museológica.

Nos voluntários aderentes foi manifesto que desejavam a diversificação dos Museus a visitar, por forma a evitar que centrássemos num único Museu as ações de mediação. Como consequência, iniciámos as visitas aos Museus, onde, para além de termos em consideração os objetivos definidos para cada visita, incluindo os da formação dos mediadores, inserimos também a apresentação deste estudo e procurámos esclarecer as dúvidas formuladas, nomeadamente as referentes à criação da figura do mediador de comunicação museológica.

Na escolha dos Museus a visitar procurámos respeitar as preferências pessoais manifestadas pelos seniores participantes, bem como as relativas aos Museus onde cada um iria exercer a respetiva mediação.

Nos diálogos estabelecidos no antes, no durante e no depois das visitas, começaram a surgir, como era expectável, pedidos, por parte dos seniores participantes, para a prestação de mais informações sobre o estudo e o que de concreto seria pedido aos mediadores para fazerem.

Assim, atendendo a estas solicitações, promovemos a realização, nas instalações da NA, de sessões individuais e de grupo tendentes ao esclarecimento e à prestação de mais informações sobre este projeto de investigação, tendo para o efeito preparado e distribuído pelos seniores os textos entretanto elaborados. Por outro lado, decidimos proceder à alteração da designação da disciplina que lecionamos na NA. Desta forma procurou-se obter uma maior proximidade entre a matéria a lecionar e a identificação da disciplina para com a temática objeto da investigação. Nestes termos, após a necessária ponderação, a designação encontrada para a disciplina foi a de “Ambiente e Cidadania no Mundo Atual”.

## **II. 4.3 - Visitas aos Museus**

O processo organizativo das visitas e a escolha dos Museus a visitar desenvolveu-se em várias etapas, tendo-se adotado os seguintes procedimentos:

i) elaboração da nossa autoria de uma lista dos Museus a visitar; ii) enriquecimento da etapa anterior acrescentando à lista os Museus que entretanto foram sendo sugeridos pelos mediadores, após a sua auscultação no final de cada visita realizada; e iii) tomada a decisão de

qual o Museu a visitar desencadeávamos um primeiro contacto com a instituição museológica escolhida, propiciador de um melhor conhecimento da mesma.

Para tal, consultávamos o respetivo *site* e estabelecíamos um primeiro contacto telefónico exploratório com os serviços educativos, caso existissem, do Museu, propondo-se uma nossa visita ao mesmo, para uma melhor explanação do enquadramento e objetivos da visita.

Concluída a apresentação verbal dos objetivos da visita passámos à explicitação escrita, geralmente através do envio de mensagens eletrónicas. Através dessas mensagens solicitámos o agendamento da visita, procurámos a tomada de conhecimento das condições necessárias para a sua realização, explicitámos os objetivos e âmbito da visita, solicitámos a cedência de documentação do Museu e manifestámos a nossa intenção formulando o pedido de autorização de, para fins exclusivamente académicos, captar imagens em vídeo da visita.

A solicitação da concessão de autorização para filmar as visitas suscitou, por parte de algumas instituições a visitar, a apresentação de algumas condições de cumprimento obrigatório. Com efeito, invariavelmente, face ao nosso pedido, obtivemos como resposta a obrigatoriedade de apresentação de diversa documentação como, por exemplo: a credencial da instituição de ensino, identificando o projeto, responsáveis e participantes (ver anexo XVIII); declaração de que o trabalho se destinava exclusivamente a fins académicos, avalizada pela instituição académica; o compromisso de que seria entregue ao Museu uma cópia da filmagem realizada para arquivo (Anexo XIX).

Simultaneamente com estas diligências junto dos Museus, demos início ao processo de comunicação por escrito com os mediadores através de mensagens eletrónicas. Para cada visita, no mínimo, enviámos duas mensagens em momentos distintos.

A primeira mensagem, enviada com 3/4 semanas de antecedência, colocava à consideração dos mediadores a realização da visita, convidando-os a nela participarem, referia a identificação, a morada, os contactos e o tipo de visita disponibilizada pelo Museu a visitar, a data, o horário e a duração estimada da visita, o local de concentração e partida e os meios de transporte possíveis.

A segunda mensagem, enviada 3/4 dias antes da realização da visita, tinha como objetivos: i) relembrar a realização da visita; ii) reforçar o convite para a participação na mesma; iii) agradecer antecipadamente a participação; e iv) solicitar a respetiva confirmação.

Cada uma das visitas realizadas (Quadro 19) foi mediada ou por um técnico desse Museu, ou por um adulto sénior da NA (que entretanto se disponibilizou, após ter adquirido a formação necessária e se ter preparado para o efeito) ou ainda pelo próprio investigador.

<b>Visita Nº</b>	<b>Museus visitados</b>	<b>Programas das visitas</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Nº de visitantes</b>	<b>Datas das visitas</b>	<b>Nº de opiniões recolhidas</b>
1	Museu de Eletricidade	Exposição Permanente	INV	14	30/10/15	11
2	Museu Nacional de História Natural e da Ciência	-Jardim Botânico -Exposição Permanente de Matemática e da Física.	Técnica do Museu e INV	9	20/11/15	6
3	Museu da Marioneta - um mundo de histórias!	Marioneta na Educação da Teoria à Prática	Técnica do Museu	12	08/01/16	8
4	Museu de Eletricidade	Exposição Permanente	M2	19	29/01/16	5
5	Museu Nacional do Traje	O Traje e a sua época: do século XVIII aos nossos dias...	Técnica do Museu	21	19/02/16	13
6	Museu de Arte Sacra da Sé Catedral de Lisboa	Exposição Permanente	M12	16	04/03/16	7
7	Museu da Marioneta -	Tipologias, características, enquadrament o histórico e artístico das	M5	19	18/03/16	5

	um mundo de histórias!	marionetas de origem portuguesa.				
8	Museu do Mar Rei D. Carlos	Exposição Permanente	Técnica do Museu	22	22/04/16	6
9	Museu Condes de Castro Guimarães	Exposição Permanente	Técnica do Museu	22	22/04/16	6
10	Casa das Histórias Paula Rego	Diálogos com Artistas	Técnica do Museu	22	22/04/16	6
11	Museu Nacional do Teatro e da Dança	Exposição Permanente	M4	20	27/05/16	6
12	Museu Nacional de Arte Antiga	Obras-primas em exposição.	Técnica do Museu	21	17/06/16	8
13	Museu do Oriente	Circuitos pelo Oriente: -Presença Portuguesa na Ásia. -Sombras na Ásia.	Técnico do Museu	22	28/06/16	6

Quadro 19 - Registo das visitas realizadas a Museus. (Fonte: Elaboração própria, 2016)

Assim, constata-se que no total se realizaram treze visitas e foram onze os Museus visitados. As visitas realizaram-se entre Outubro de 2015 e Junho de 2016 sendo mensal a sua periodicidade, com exceção do mês de Dezembro devido à menor duração do calendário letivo. Houve reforço de visitas nos meses de Janeiro, Março e Abril de 2016.



No total, os participantes no Estudo – observadores interventores e mediadores - foram vinte e três sobre os quais recaiu a recolha de opiniões sobre as visitas.

O programa das visitas foi diversificado, tendo-se verificado sete tipologias diferentes.

Uma visita foi mediada pelo investigador, quatro visitas foram mediadas por seniores da NA, uma foi co mediada pelo investigador e as restantes foram mediadas por técnicos dos Museus visitados. A grande maioria das visitas, com uma média de dezanove participantes por visita, realizou-se no turno da tarde, do mesmo dia da semana (6ª feira).

Para o total das visitas realizadas foram recolhidas noventa e três opiniões de participantes (observadores interventores e mediadores) todos associados da NA. A média das opiniões recolhidas, por visita, entre o grupo dos vinte e três participantes, foi de sete.

## **II. 4.4 - Recolha de Dados dos Participantes nas Visitas**

Por cada uma das visitas realizadas aos Museus instituímos a recolha das impressões acerca da mesma, por parte dos alunos/seniores mediadores interventores participantes. Os depoimentos recolhidos foram registados em protocolo nas fichas para o efeito elaboradas, de que se apresenta um exemplo no anexo XX. A ficha é composta pelos depoimentos dos seniores participantes na visita em questão, pela análise ao vídeo da mesma e pela síntese parcelar da visita contendo os aspetos salientes do vídeo.

Dos testemunhos recolhidos extraímos os elementos que, de acordo com a fundamentação teórica, traduzem benefícios para o processo de educação e formação dos adultos seniores. Para a recolha dos testemunhos utilizou-se o guião apresentado no anexo XIII. Este foi organizado em três Blocos: Bloco A - o antes da visita; Bloco B - o durante a visita e Bloco C - o depois da visita.

Para a recolha e registo dos depoimentos a forma presencial foi a mais utilizada, dado ter sido aquela que maioritariamente mereceu a preferência dos participantes, havendo casos em que a respetiva redação foi da responsabilidade dos próprios mediadores. Acresce que no início do processo de organização das visitas, como precaução para com a impopularidade da redação de texto escrito, que pode ser geradora de inibições e de recusa à participação, assegurámos aos mediadores que, em princípio, não seria obrigatória a sua produção de textos escritos.

Não obstante estas preocupações, vieram a verificar-se algumas desistências, que foram compensadas com a entrada de novos mediadores. As razões invocadas para as desistências foram muito variadas, desde a falta de hábito neste desempenho (as mais frequentes), à falta de

tempo disponível para com as responsabilidades que a participação implicava, à falta de competências e ao receio de não ser capaz de exercer a função de mediador.

Face a este quadro decidimos reforçar a informação e clarificação em torno do que efetivamente se pretendia com a ação do mediador. Com a adoção destes cuidados, quatro dos vinte e três seniores participantes nas visitas acederam a desempenhar a função de mediador.

Uma das maiores dificuldades para a recolha das impressões dos mediadores teve a ver com a não existência de um horário comum disponível entre todos os participantes. Para minorar essa dificuldade fixámos um horário, com a periodicidade semanal, para a nossa presença nas instalações da NA, para recolher os depoimentos dos seniores participantes nas visitas. A título excecional, decidimos dar conhecimento aos mesmos de uma ficha de registo correspondente à primeira visita realizada, cuja mediação foi da nossa responsabilidade.

Como objetivos, para além de se dar «feedback» aos participantes acerca do trabalho realizado, pretendeu-se com a divulgação da ficha aos mediadores:

- a) Responder a muitas das suas curiosidades, indefinições, dúvidas...;
- b) Mostrar o que a investigação retém;
- c) Incluir os participantes na investigação como elementos mais ativos da mesma;
- d) Tornar mais relevante a sua colaboração;
- e) Adquirir mais confiança;
- f) Potenciar a motivação dos mediadores participantes;
- g) Dar credibilidade à própria investigação;
- h) Contribuir para uma melhoria nas visitas posteriores (...).

Por cada visita mediada por um sénior da NA e após a sua realização entrevistámos o respetivo mediador. Para a realização da entrevista do tipo semi-diretivo, transcrita por protocolo, utilizámos o guião referenciado no ponto II. 3.3 - instrumentos e procedimentos - (anexo XI).

De acordo com os blocos do guião das entrevistas obtivemos indicadores relativos às categorias: i) preparação da mediação; ii) formação dos mediadores; iii) efeitos da mediação; e iv) funcionalidade do Museu objeto da visita mediada.

# **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

## **INTRODUÇÃO**

Neste ponto sublinha-se a realização da análise e a apresentação dos resultados obtidos com os métodos anteriormente referidos. Utilizaram-se as análises de conteúdo e estatística dos dados recolhidos acrescidos do contributo dos questionários para a triangulação dos dados, combinando a análise qualitativa com a análise quantitativa, cujo tratamento teve por base uma abordagem centrada nas frequências das respostas dadas, complementada pela apresentação de gráficos, pergunta a pergunta.

A análise documental incidiu sobre aspetos como o conteúdo, a forma e a linguagem dos documentos e para a análise de conteúdo definiram-se categorias e subcategorias procedendo-se ao registo dos indicadores por cada documento.

Para a recolha de dados foram utilizados: questionários; observações; entrevistas; análise documental e testemunhos dos participantes nas visitas aos Museus.

As respostas, a cada uma das perguntas dos questionários, foram analisadas com o auxílio de gráficos, um por cada pergunta.

Para o tratamento dos dados utilizámos o *software* SPSS versão 24 e para a apresentação e análise dos dados elaborámos gráficos, um por cada pergunta, com recurso à folha de cálculo EXCEL2013.

Utilizaram-se as análises de conteúdo e estatística dos dados recolhidos acrescidas do contributo dos questionários para a triangulação dos dados, combinando a análise quantitativa com a análise qualitativa, cujo tratamento teve por base uma abordagem centrada nas frequências relativas das respostas, complementada pela apresentação dos gráficos.

### **III. 1 - Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Fontes Documentais**

A análise documental dos documentos produzidos por organismos nacionais de poder central e internacionais contribuiu para a descrição das palavras-chave, aprofundamento da

fundamentação teórica desta tese, construção dos questionários, dos guiões das entrevistas e do guião da ficha de recolha de dados das visitas a Museus.

No caso dos documentos recolhidos da NA, para além do mesmo contributo dos outros documentos também permitiram que procedêssemos à seleção da informação mais pertinente e reveladora, propiciadora da elaboração da caracterização daquela instituição.

## **III. 2 - Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através dos Questionários**

Neste ponto procedemos à análise dos dados tratados através do SPSS elaborando, por indicador e pergunta a pergunta, os gráficos abaixo apresentados, primeiro para as respostas dadas pelos alunos/seniores e depois pelos professores, todos associados da NA.

### **III. 2.1 - Alunos/Seniores**

Responderam ao questionário 177 alunos/seniores, correspondendo a 36% do total de associados discentes da NA no ano letivo 2015/16.

No cabeçalho do questionário existiam duas perguntas prévias, uma sobre os anos de frequência na NA e outra sobre a respetiva idade.

À primeira dessas duas perguntas as respostas obtidas são apresentadas no gráfico que se segue.

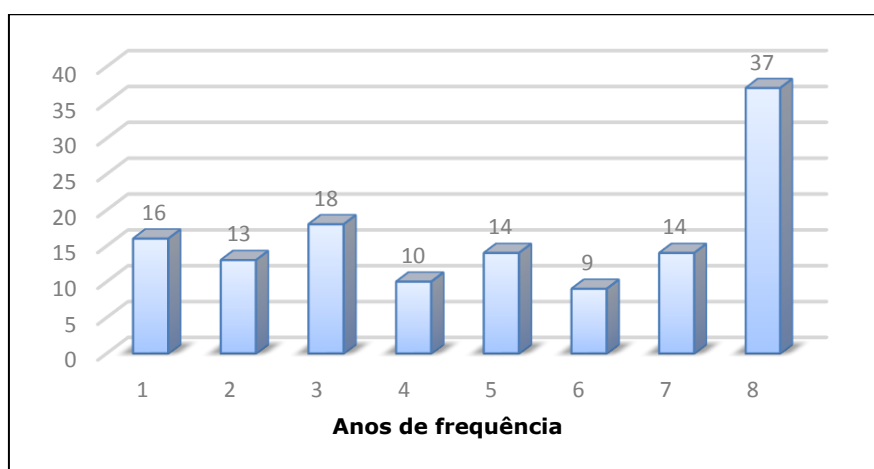


Gráfico18 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Anos de frequência na NA?

Constata-se que para 131 respondentes de um total possível de 177, os 8 anos de frequência é o que apresenta maior frequência (n=37), o que significa que dos 92 sócios fundadores da NA responderam ao questionário 37 (40%).

A média dos anos de frequência dos respondentes é de 4,9 anos.

Relativamente à segunda dessas duas perguntas e para as quatro idades respondidas com maiores incidências, as respostas obtidas são as apresentadas no gráfico abaixo.

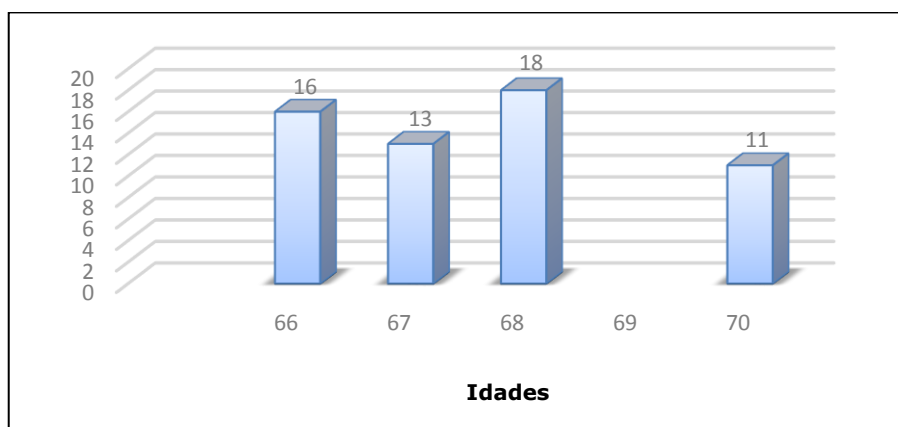


Gráfico 19 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Qual a sua idade?

Verifica-se que para as quatro idades em questão, a maior frequência (n=18) diz respeito aos 68 anos. O intervalo de todas as idades está compreendido entre os 58 e os 88 anos.

Responderam a esta questão 152 alunos/seniores (86%) dos 177 possíveis. Assim, verificou-se 25 ausências de resposta.

A média das idades dos respondentes é de 69,1 anos, valor superior à média (67,8) das idades do total de associados da NA.

## 1 - Indicadores Gerais de Cultura Museológica

Este indicador é composto por 6 questões. A junção das duas primeiras perguntas, se costuma e gosta de visitar Museus, originou o seguinte gráfico com as respostas dadas pelos alunos/seniores.

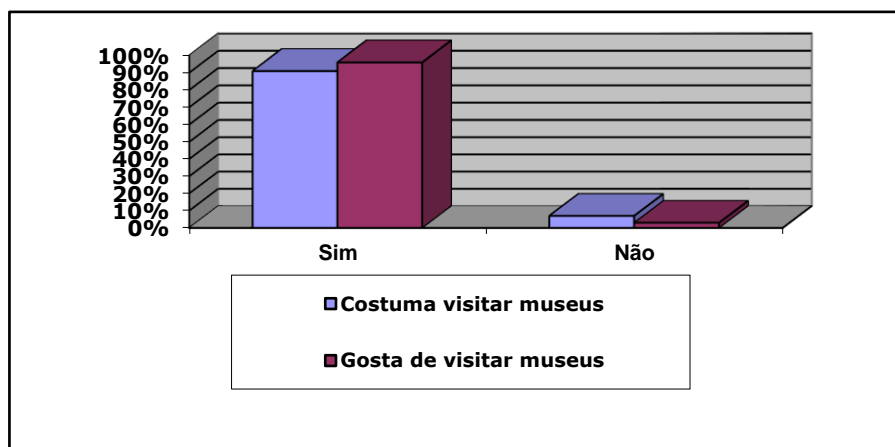


Gráfico 20 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas:  
Costuma e gosta de visitar Museus?

Verifica-se que a maioria dos alunos/seniores costuma e gosta de visitar Museus, embora os que gostam sejam em maior número do que aqueles que o fazem por costume.

São precisamente objetivos deste Estudo, e através da promoção da educação museológica, estreitar as relações entre Universidades Seniores e Museus e estimular nos seniores o hábito e o gosto de visitar os Museus contribuindo, pelo menos, para a estabilização do gosto dos seniores/alunos em visitar Museus e para a aquisição do respetivo costume, tornando gosto e costume mais próximos um do outro.

Como o ato de visitar Museus sozinho ou acompanhado tem incidência diferente na aquisição de cultura museológica, questionámos os alunos a este propósito.

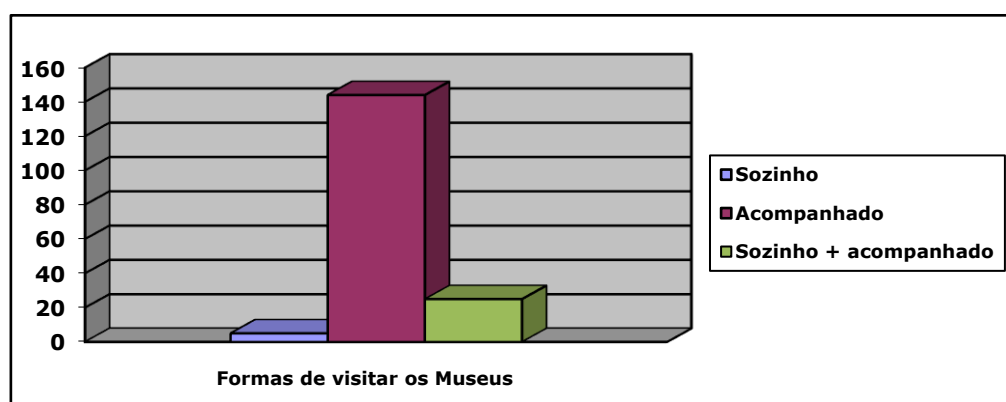


Gráfico 21 – Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Como prefere visitar os Museus?

Verifica-se que uma maioria de 81% (n=144) dos alunos/seniores prefere visitar os Museus acompanhado e que para as outras duas possibilidades, sozinho e acompanhado + sozinho obtiveram-se 3% e 14%, respetivamente.

Esta maioritária preferência de visitar Museus acompanhado põe em relevo a pertinência do presente Estudo.

Este aspeto é importante, pois o ato de realizar visitas a Museus sozinho antecipa a aquisição do costume em as efetuar. Com efeito, admite-se que quanto mais cedo o adulto sénior começar a visitar sozinho os Museus, melhor preparado fica para adquirir o costume de os visitar.

Sendo desejável inverter esta situação, pensamos que o estreitar as relações Universidades Seniores/Museus poderá contribuir para que os alunos/seniores possam cada vez mais visitar sozinhos os Museus.

Questionámos os alunos/seniores acerca dos Museus visitados.

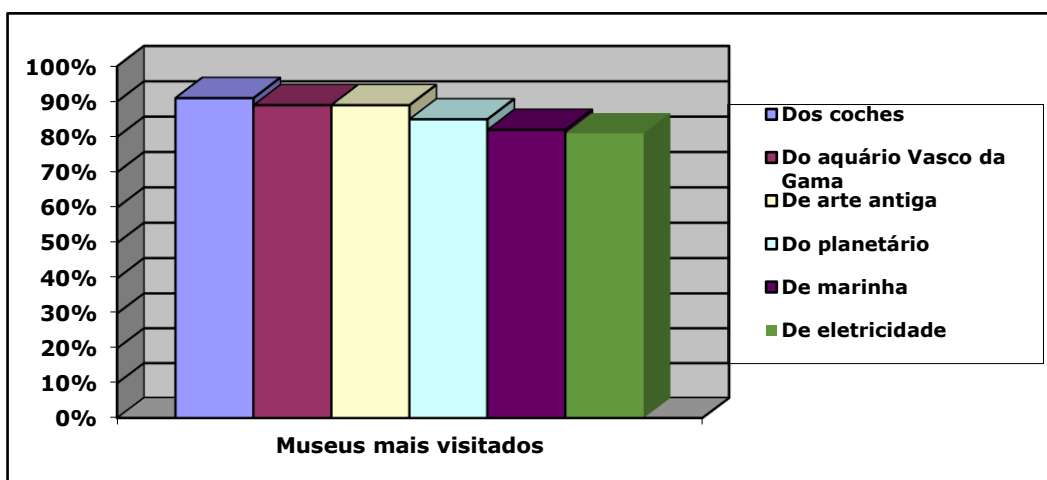


Gráfico 22 – Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quais os Museus visitados?

Constata-se que o Museu dos Coches foi visitado por 91% dos alunos/seniores e que todos os seis Museus referenciados já foram visitados por mais de 80% dos respondentes ao questionário.

Verifica-se que quatro desses seis Museus mais visitados estão localizados na mesma freguesia, ou seja, Santa Maria de Belém, pondo em evidência as grandes potencialidades museológicas desta freguesia. De facto, o Museu dos Coches, Planetário, Marinha e Eletricidade foram visitados, pelo menos, por 82% dos seniores/alunos inquiridos.

Saliência, ainda, para o facto do Aquário Vasco da Gama, localizado bem próximo da NA, só não foi ainda visitado por 19 dos 177 alunos/seniores.

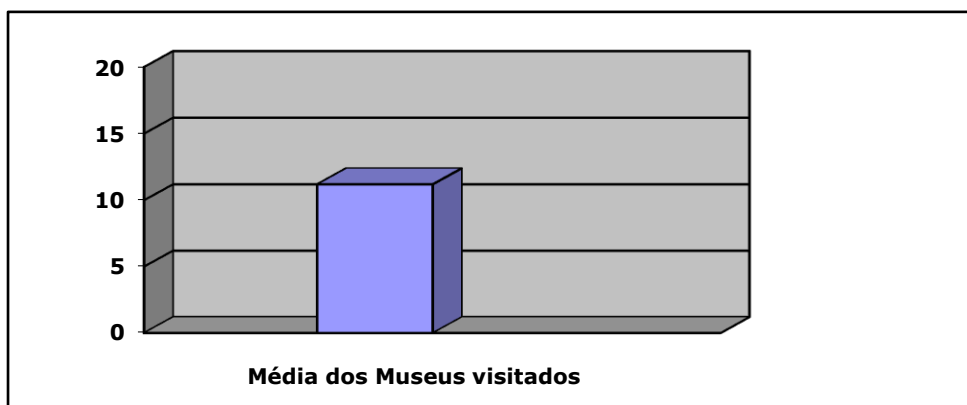


Gráfico 23 - Média dos Museus visitados pelos alunos/seniores.

Do gráfico 23 parece poder concluir-se que a média dos Museus visitados pelos alunos/seniores é 11,2.

Procurámos saber, dos Museus visitados pelos alunos/seniores, quais os três de que eles gostaram mais e quais os três de que gostaram menos de visitar.

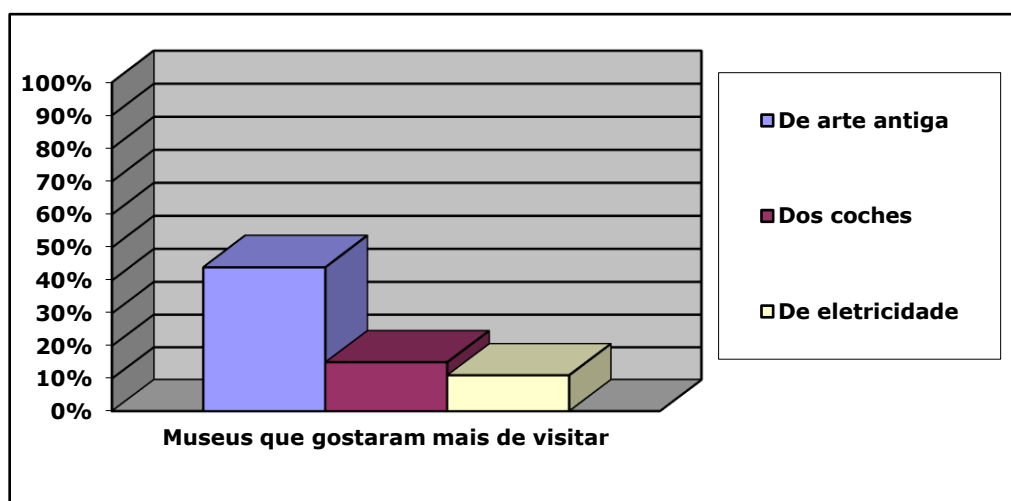


Gráfico 24 – Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que Museus gostaram mais de visitar?

Constata-se que o Museu preferido (gráfico 24), de forma muito destacada, foi o Museu Nacional de Arte Antiga com 44% das nomeações, seguido pelo Museu dos Coches e pelo Museu de Eletricidade, com os níveis de citações de 15% e 11%, respetivamente.

Os resultados correspondem ao que seria expetável, atendendo à existência de um número elevado de disciplinas da área temática da Arte no universo de disciplinas em lecionação na NA e ao nível elevado de frequência dessas disciplinas por parte dos associados da NA.



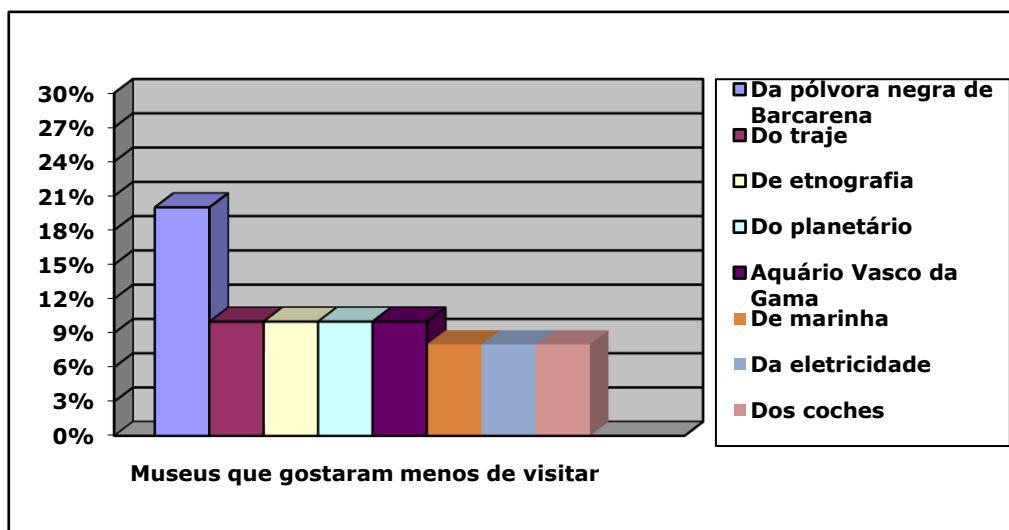


Gráfico 25 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que Museus gostaram menos de visitar?

Constata-se que o Museu menos preferido é o da Pólvora Negra de Barcarena, com 20% das referências, apresentando-se os Museus do Traje, Etnografia, Planetário e Aquário Vasco da Gama com 10% das nomeações, e os dos Coches, Marinha e Eletricidade com 8%.

As respostas dadas parecem mostrar que os alunos/seniores estiveram muito divididos, distribuindo as suas preferências por vários Museus, expressando a existência de uma acentuada dispersão nas suas escolhas.

Verifica-se também a ocorrência de ausência de respostas, que atingem, no máximo, 63% (n=111) para o caso do 3º Museu menos preferido.

Contudo e de um modo geral, os alunos/seniores, quando visitam Museus, gostam de o fazer.

## 2 - Indicadores Específicos da Cultura Museológica

São três as questões referentes a este indicador.

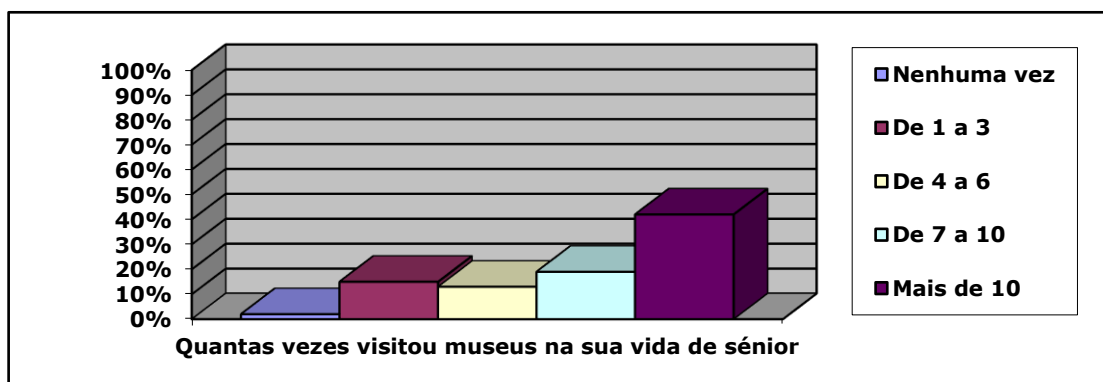


Gráfico 26 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quantas vezes na sua vida de sénior visitou Museus?

Verifica-se que mais de metade (52%) dos alunos/seniores visitaram seis ou menos vezes os Museus, ao longo da sua vida de sénior, e que somente 42% fizeram mais de dez visitas a Museus.

É merecedor de destaque a insuficiência destes números, esperando-se que o estimular nos seniores o hábito e o gosto de visitar Museus, um dos objetivos deste Estudo, seja determinante na mudança que se impõe e deseja. A ausência de respostas foi de 9% (n=15).

Levados pela NA a visitar Museus durante o último ano letivo, 66% dos alunos/seniores foram menos de 6 vezes, sendo que desses 7% foram zero vezes, 35% foram de uma a três vezes e 24% fizeram quatro a seis visitas. Por outro lado, somente 11% participaram em mais de 10 visitas.

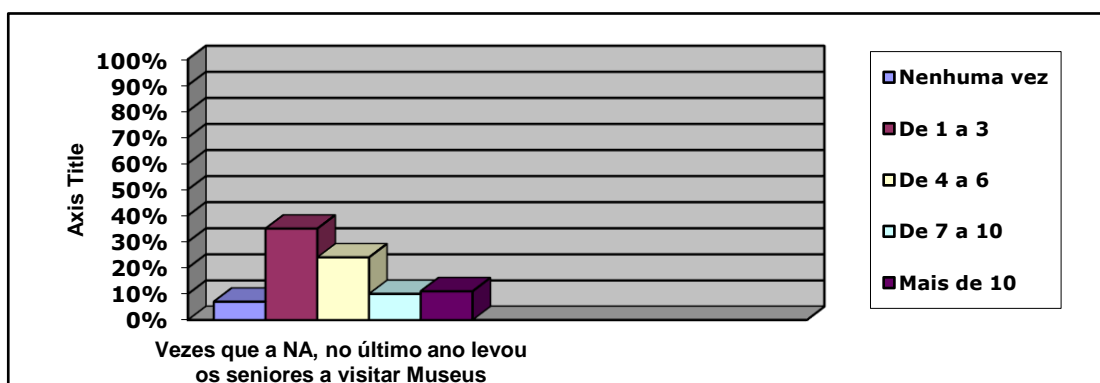


Gráfico 27 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Quantas vezes ao longo do último ano a NA o levou a visitar Museus?

Estes resultados reforçam as referências anteriormente apresentadas, indiciando que a relação US/Museus, no respeitante à realização de visitas de estudo, encontra-se num nível manifestamente insuficiente, tornando o estreitar das relações entre Museus e US um dos objetivos deste Estudo, ainda mais determinante na mudança que se deseja e impõe. A ausência de respostas a esta questão foi de 13% (n=23).

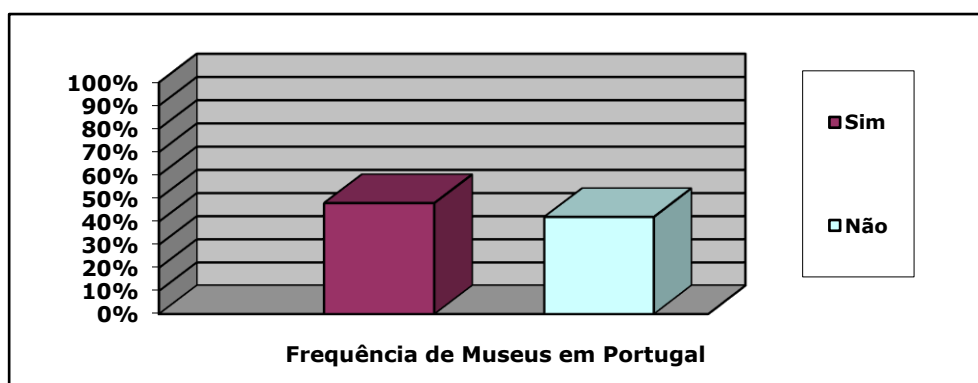


Gráfico 28 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Os seniores frequentam muito os Museus em Portugal?

Relativamente à frequência de Museus, constata-se um grande equilíbrio nas respostas dadas. De facto, enquanto o sim atingiu 48% das respostas dadas, o não ficou-se pelos 42%, sendo, consequentemente, de 10% (n=17) o nível de não respostas.

Assim, não obstante o sim ter sido maioritário, a escassa diferença de 6% para o não, sendo inferior ao valor da abstenção de 10%, não permite extrair ilações muito convincentes.

No entanto, é inegável a manutenção do contributo que este Estudo pode desempenhar na alteração que se deseja e impõe, nomeadamente, através da obtenção dos seus objetivos números 2, 3, 4 e 5.

### 3 - Indicadores da Relação Universidades Seniores/Museus

No âmbito desta relação foram onze as questões colocadas à consideração dos respondentes.

Questionados sobre se frequentam muito os Museus em Portugal, se a NA dá suficientes informações sobre os Museus e se os Museus se interessam pelas matérias da NA as respostas foram as seguintes.

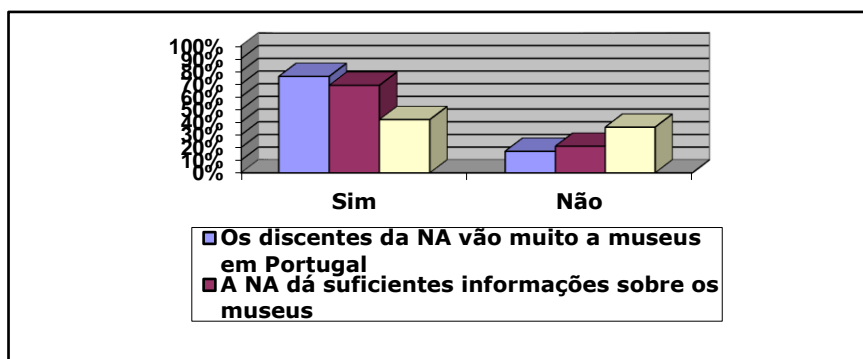


Gráfico 29 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Os discentes da NA vão muito a Museus? A NA dá suficientes informações sobre os Museus? Os Museus interessam-se pelas matérias da NA?

Verifica-se que 76% dos 164 seniores/alunos respondentes sustentam o parecer de que os seniores da NA vão muito a Museus em Portugal, enquanto 69% dos 159 respondentes defendem que os professores da NA não dão informações sobre Museus e 42% dos 138 respondentes a esta questão dizem que os Museus não se interessam pelas matérias que se lecionam na NA.

Comparando os resultados da 1ª destas 3 questões com os da pergunta imediatamente anterior a esta, conclui-se ser opinião de 76% dos respondentes que os discentes da NA vão

muito a Museus, enquanto só no parecer de 48% é que os seniores não associados da NA o fazem.

Nestes termos, os discentes associados da NA vão mais a Museus do que os seniores não associados da NA. Igualmente a NA dará suficientes informações sobre os Museus e estes não se interessam pelas matérias da NA.

Estes resultados põem em evidência a precariedade da atual relação US/Museus e a necessidade da promoção da educação museológica, no quadro de uma nova relação tendente ao estreitamento das relações entre Museus e Universidades Seniores.

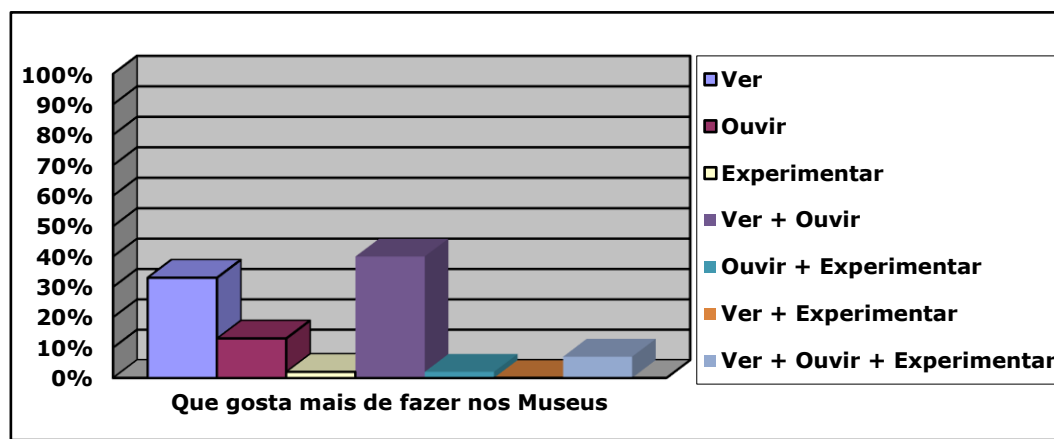


Gráfico 30 – Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Que gosta mais de fazer nos Museus?

Nas visitas aos Museus que mais gostarão de fazer, constata-se que a opção maioritária reside no ver e ouvir com 40% das respostas, seguida pelo ver com 33%. Assim, verifica-se uma significativa preferência pelo ver e pelo ver e ouvir, atingindo-se os 73%, mesmo assim, inferior aos 83% das respostas dadas pelos professores. As restantes 5 opções apresentam incidências compreendidas entre 0 a 13%, sendo que o valor nulo corresponde a experimentar e ver e os 13% ao ouvir.

Para além dos residuais 2% atribuídos à opção experimentar, globalmente estes resultados valorizam claramente as exposições contemplativas e indiciam que os alunos/seniores, embora de forma mais suave do que o acontecido com os professores, ainda não aderiram às exposições interativas, mantendo a sua preferência pelas exposições contemplativas. A abstenção ficou-se pelos 3% (n=5).

Perguntámos aos alunos/seniores se gostam mais de visitar Museus em visitas guiadas ou livremente de forma separada ou com a possibilidade de poderem ser em simultâneo.

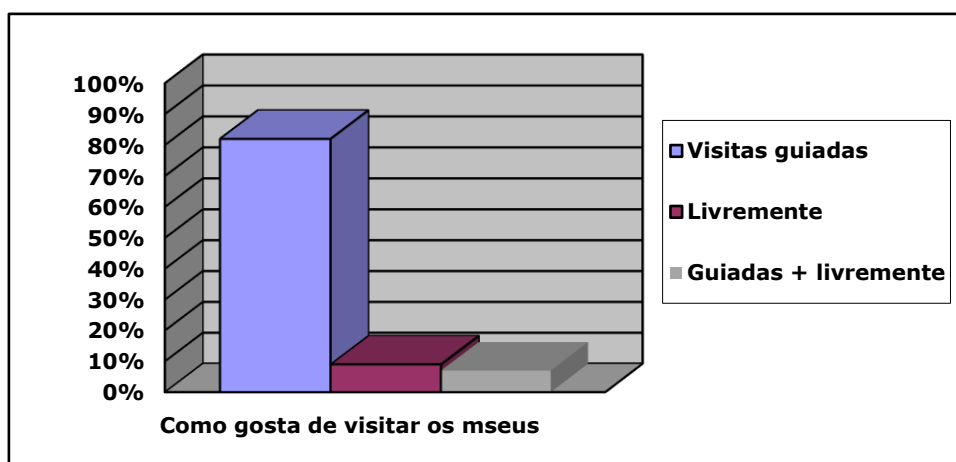


Gráfico 31 - Posicionamento dos alunos/seniores, face à pergunta: Como gosta mais de visitar os Museus?

Constata-se que há supremacia das visitas guiadas tendo recebido 82% de respostas favoráveis. Visitar de forma livre recebeu 9% de aprovações e guiadas e livremente 7%. A abstenção foi de 2% (n=4).

A forma como a grande maioria dos alunos/seniores responderam indicia que o objetivo deste Estudo, de estimular nos seniores o hábito e o gosto de visitar os Museus, faz todo o sentido para que se verifique a aquisição do costume, por parte daqueles, aquando da efetivação de visitas a Museus.

Procurámos saber se no antes, durante e após as visitas se respeitariam os pressupostos da educação museológica relativamente à prestação de explicações aos alunos e na abordagem relativamente aos temas das visitas.

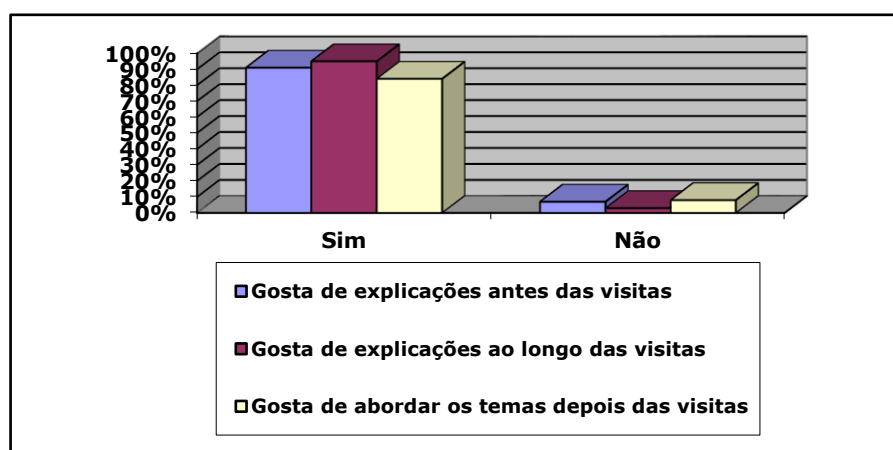


Gráfico 32 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Gosta de explicações antes e durante as visitas? Gosta de abordar os temas depois das visitas aos Museus?

Verifica-se que receber explicações antes e durante as visitas mereceu a preferência de, respetivamente, 91% e 95% das respostas expressas. A abstenção em cada uma das perguntas foi de 2%.

Gostar de abordar os temas, na NA, depois das visitas é uma preferência de 84% dos alunos/seniores, contra 8%, não tendo respondido a esta questão 8% (n=15) dos possíveis respondentes.

Constata-se que o valor positivo mais elevado (95%) se refere ao período do durante as visitas. Por outro lado, as respostas positivas descem para 84% no que diz respeito ao momento do pós visitas, tornando ainda mais pertinente a realização deste Estudo.

Os resultados mostram ligeiras diferenças entre o antes e o durante as visitas, com variação, respetivamente, entre os 91% e os 95%, baixando, contudo, para os 84% no período do pós visitas. Estes resultados, nomeadamente no antes e no durante as visitas, são promissores e constituem um contributo relevante para valorizar os Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação, e para colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos (objetivos 2 e 3 deste Estudo), revelando, no entanto, que há ainda muito trabalho por fazer em prol desses objetivos.

Outro aspeto que procurámos saber tem a ver com a existência ou não do costume, por parte dos alunos, de registar informação nos três momentos de aprendizagem, específicos da educação museológica que são “o antes”, “o durante” e “o depois” das visitas.

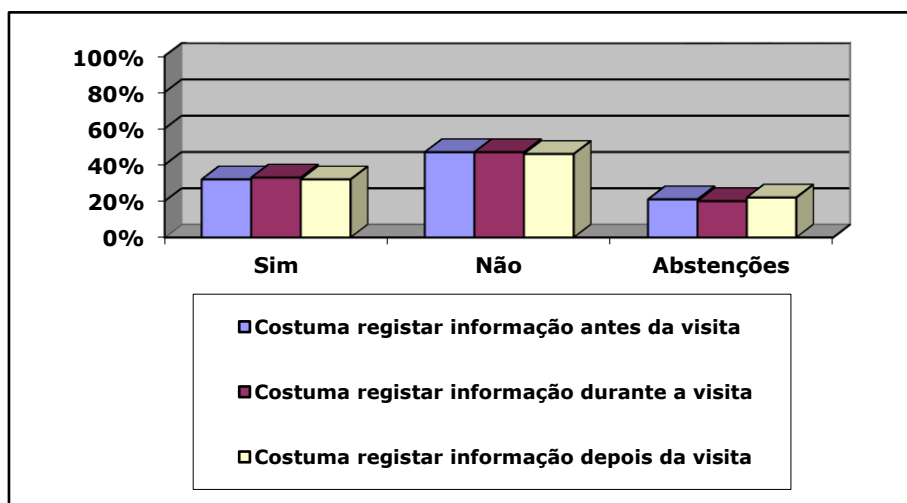


Gráfico 33 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Costuma registar informação antes, durante e depois das visitas aos Museus?

Constata-se que só uma minoria de 32% dos respondentes costuma registar informação antes da visita, 47% responderam não o fazer e 21% (n=38) abstiveram-se.

Relativamente ao período correspondente ao durante a visita, verificou-se que uma minoria de 33% dizem ter o costume de proceder ao registo de informação, 47% afirmaram não o fazer e 20% (n=35) não responderam.

Quanto ao período posterior à visita, enquanto 32% dos respondentes declararam registar a informação, 46% respondeu o contrário, sendo que neste caso 22% (n=39) dos alunos/seniores não responderam, o que representa para estas 3 questões o nível mais elevado de ausência de respostas.

Uma vez mais com estes resultados, os quais indiciam ausências de práticas adequadas às atividades próprias dos três momentos específicos de aprendizagem da educação museológica, torna-se ainda mais evidente a necessidade de promoção desta educação.

Questionámos os alunos/seniores no sentido de saber se gostam de brochuras sobre as visitas e se preferem que os professores os acompanhem durante as mesmas.

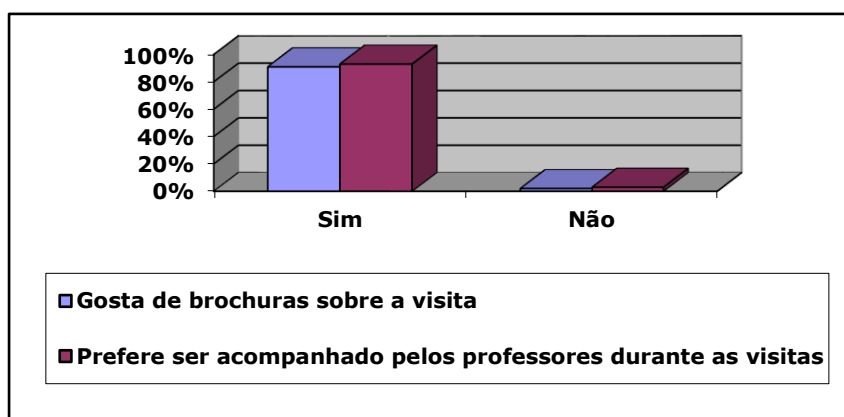


Gráfico 34 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Gosta de brochuras sobre a visita? Prefere ser acompanhado pelos professores durante as visitas?

A entrega de brochuras sobre a visita mereceu o apoio de 91% e o voto contrário de 2% dos alunos/seniores, enquanto a presença dos professores durante as visitas mereceu a preferência de 93% dos respondentes contra 3% de respostas não, sendo que para a 1ª questão o nível de falta de respostas foi de 7% (n=13), e para a 2ª pergunta 7 alunos/seniores (20%) não responderam.

Nestes termos, a resposta sim em cada uma das perguntas foi largamente maioritária. De facto, a entrega de brochuras mereceu um apoio muito apreciável dos alunos/seniores, mostrando que estes querem, claramente, ser informados sobre a visita.

Por outro lado, a preferência pelo acompanhamento dos professores durante as visitas é também opção de uma grande maioria, com a mesma ordem de grandeza da verificada na questão anterior. Uma vez mais torna-se evidente que as escolhas dos alunos/seniores são

adequadas ao desenvolvimento da educação museológica e compatíveis com os objetivos definidos para este Estudo.

#### 4 - Indicadores de Transferência de Saberes no Processo de Educação e Formação

São quatro as perguntas referentes a este indicador.

Questionámos os alunos/seniores no sentido de saber se aplicam os conhecimentos dos Museus e se eles influenciam o seu processo de educação e formação. Perguntámos também se sentem que os professores utilizam esses conhecimentos.

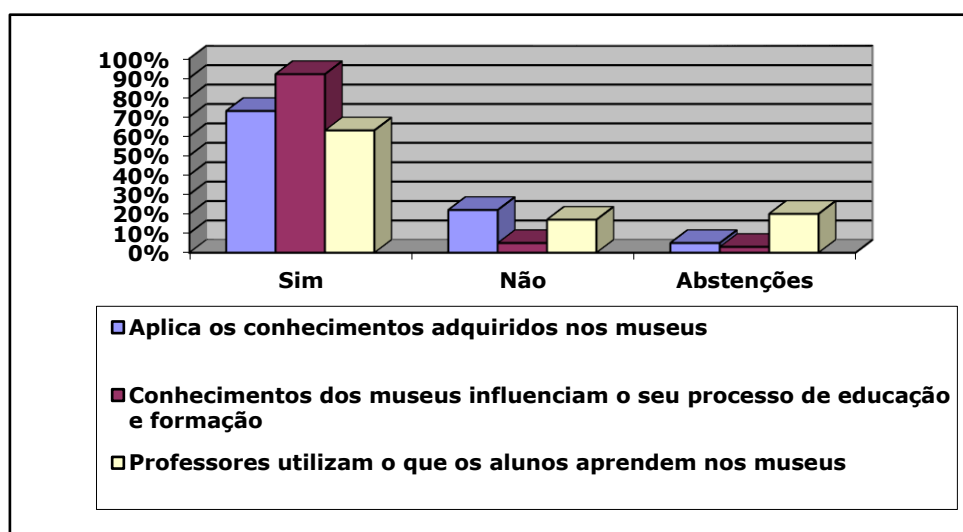


Gráfico 35 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Aplica os conhecimentos dos Museus? Eles influenciam o seu processo de educação e formação? Os professores utilizam-nos?

Do gráfico 35 ficamos a saber que 73%, contra 22%, dos alunos/seniores aplicam os conhecimentos adquiridos nos Museus, sendo o nível de ausência de respostas de 5% (n=9).

Quanto à 2ª questão, verifica-se que uma apreciável maioria de 92%, contra 5%, reconhece que os conhecimentos dos Museus influenciam o seu processo de educação e formação, para um nível de ausência de respostas de 3% (n=6). Relativamente à 3ª questão, constata-se que 63%, contra 17%, dos alunos/seniores, acham que os professores utilizam as aprendizagens adquiridas nos Museus, tendo-se registado que 20% (n=35) não responderam.

Deste modo, a maioria dos alunos/seniores reconhece que aplica os conhecimentos adquiridos nos Museus, que os mesmos influenciam o seu processo de educação e formação, e que, embora de forma menos acentuada, os professores utilizam o que os alunos/seniores aprendem nos Museus.

Uma vez mais estes resultados reforçam a pertinência da realização deste Estudo.



Questionámos os alunos/seniores sobre como é que os conhecimentos adquiridos nos Museus influenciam o seu processo de educação e formação. Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdo após o que extraímos as inferências possíveis.

Nestes termos, as respostas dadas indicam-nos que os conhecimentos adquiridos nos Museus: i) agem na aprendizagem, na formação e na cidadania; ii) acrescentam novos conhecimentos enriquecedores da formação dos visitantes e facilitadores do diálogo com os outros, novas aprendizagens, mais saber, informação e motivação; iii) suscitam a aquisição de conhecimentos, até então desconhecidos, sobre a história, belezas, maravilhas, sumptuosidades, e acrescentam cada vez mais gosto de visitar os Museus; iv) aprofundam o conhecimento, completam e melhoram a cultura geral, enriquecendo-a e tornando mais cultos os visitantes; v) abrem novos horizontes culturais e ajudam a consolidar conhecimentos anteriores, avivam conhecimentos novos, alargam com saberes não adquiridos na formação académica dos visitantes, interligando-os com outros conhecimentos, enriquecendo-os e, por isso, possibilitam a sua transferência aos familiares e amigos dos visitantes; vi) proporcionam um enquadramento na história com outras perspetivas, outras formas de observar e compreender, designadamente através de certos tipos de arte; vii) favorecem um melhor conhecimento e visão do passado e do presente; viii) fazem com que os visitantes sintam mais necessidade de aprofundar o seu conhecimento; ix) dão mais conhecimento e sabedoria sobre vários assuntos que podem ser passados aos mais novos, valorizam e acrescentam elementos novos ao conhecimento já existente; x) ajudam no diálogo e no debate de ideias com os outros e a olhar o que os rodeia de forma diferente; xi) enriquecem culturalmente e contribuem para a formação pessoal dos visitantes, permitindo-lhes influenciar os outros e conduzindo sempre ao melhoramento do respetivo processo de educação e formação; xii) dão a possibilidade de conhecer a evolução da civilização na sua plenitude; xiii) permitem saber mais e conhecer novos assuntos através de aspetos de pormenor que as visitas proporcionam; xiv) contribuem para que a formação do visitante aumente e seja consideravelmente melhor; xv) contribuem para uma melhoria da confiança quando se proporciona conversação sobre algum tema que já tenha sido “visitado”; xvi) são responsáveis pelo ganho do gosto e admiração pelo visionamento com outros “olhos” de uma obra de arte; xvii) aprofundam a sensibilidade à arte; xviii) são fonte de aprendizagem que permite compreender melhor o mundo e a história; xix) explicitam saberes e clarificam ideias por vezes pré-concebidas erradamente; xx) contribuem para a aquisição de aprendizagens facilitadoras do diálogo com amigos e familiares; xxi) ajudam na interpretação das obras, designadamente de pintura, e a interpretar a história; xxii) estabelecem como avaliar obras de

pintura e a pôr esse acontecimento em prática em casa; xxiii) dão mais ênfase à experiência da vida; xxiv) tornam-os mais atentos às notícias de exposições e ao mundo que os rodeia; xxv) permitem compreender melhor o presente, perspetivar melhor o futuro e entender melhor algumas situações históricas e sociais; xxvi) despertam o interesse em visitar outros Museus; xxvii) são uma mais-valia a nível cultural; xxviii) dão bagagem intelectual para interpretar alguns assuntos no dia-a-dia e perceber notícias que eram ouvidas e não percebidas; xxix) dão maior capacidade de discutir, de trocar impressões, sobre o que foi visto e até aconselhar a visita, a quem ainda não a fez; xxx) recordam e esclarecem assuntos já esquecidos; e xxxi) colocam mais à vontade quem pretender falar sobre os temas.

A última questão refere-se ao local onde os alunos/seniores aplicam os conhecimentos adquiridos nos Museus.

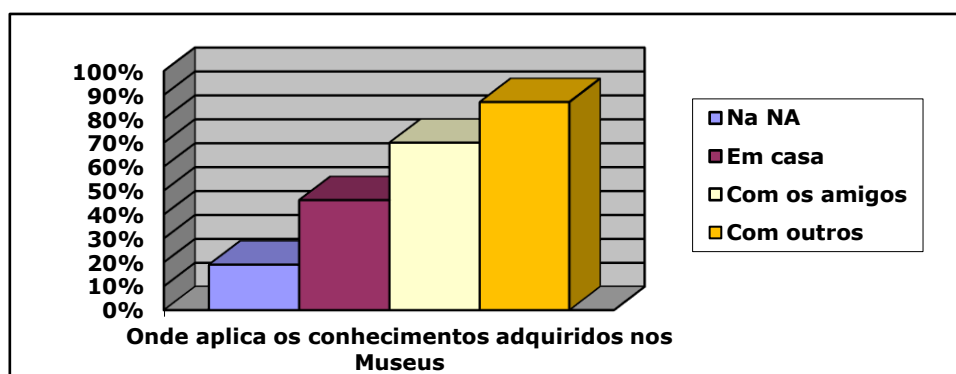


Gráfico 36 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Onde aplica os conhecimentos adquiridos nos Museus?

Conclui-se que os alunos/seniores estão divididos nesta questão. É assim que 19% aplica na NA, 46% em casa, 70% com os amigos e uma maioria mais acentuada de 87% com outros.

O facto de uma maioria significativa dos alunos/seniores aplicar os conhecimentos dos Museus com outros, pode traduzir uma prevalência dos conhecimentos, digamos, não “académicos”, adquiridos nos Museus, em estreita relação com os serviços educativos dos mesmos.

A propósito de outros, perguntámos aos alunos/seniores que os discriminassem. As respostas dadas apontam para várias possibilidades, como sejam: sobretudo com familiares (filhos, netos, mãe); outros alunos; redes sociais; aqueles que frequentam outras atividades em conjunto em função da matéria, do Museu e dos conhecimentos adquiridos; também os que têm muito interesse por saber; durante visitas do mesmo teor; quando surge oportunidade; à conversa com pessoas do grupo de viagem sobre assuntos e temas de Museus já visitados.

## 5 - Indicadores de Parceria Universidades Seniores/Museus

São quatro as questões referentes a este indicador.

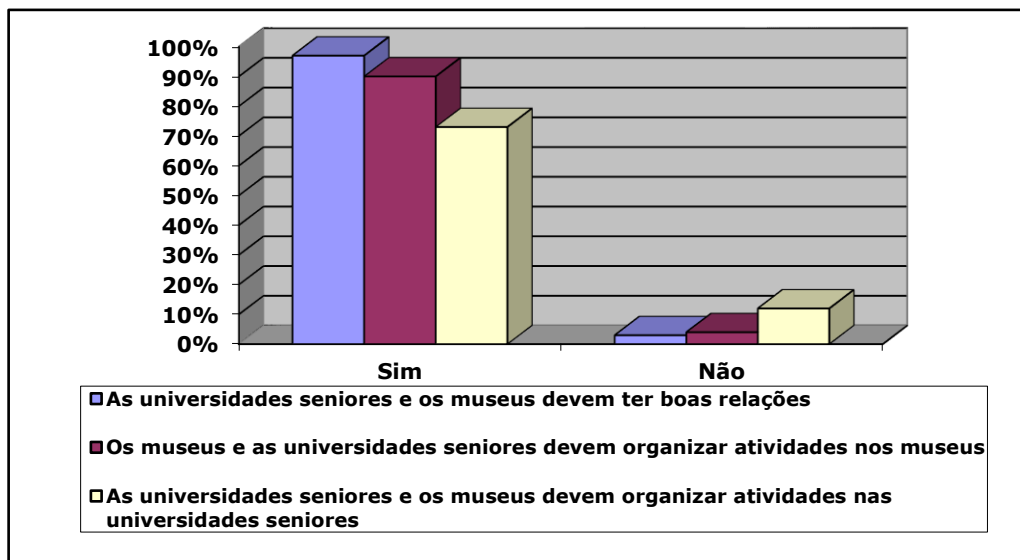


Gráfico 37 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Acha que os Museus e as US devem ter boas relações? Devem organizar atividades nos Museus? E nas US?

Constata-se que as respostas dos alunos/seniores foram sempre no mesmo sentido, manifestando-se claramente pela positiva. Assim, 97% dos alunos/seniores acham que os Museus e as Universidades Seniores devem ter boas relações e devem organizar atividades conjuntas. Maioritariamente, os respondentes concordam que essas atividades podem ser realizadas tanto nos Museus como nas US, com supremacia (90% contra 73%) para aqueles.

Deste modo, as respostas maioritariamente afirmativas levam-nos a concluir que a necessidade de implementação de parcerias US/Museus saiu reforçada.

Os níveis de ausência de respostas variaram entre 0% para a 1ª questão, os 6% (n=10) para a 2ª e os 15% (n=26) para a 3ª.

Como analisado, 97% (ver gráfico 37) dos respondentes optaram pelo sim relativamente à existência de boas relações entre US e Museus. Algumas das justificações, pretensamente as mais relevantes, foram: i) a divulgação através das Universidades Seniores ajuda o sénior a ter maior interesse pela visita; ii) só desse modo se podem completar no desenvolvimento pessoal dos visitantes a divulgação dos melhores feitos ao longo da história; iii) a aquisição mais pormenorizada de novos conhecimentos e novas amizades; iv) o melhorar a colaboração, para que haja cada vez mais visitantes seniores, levados pelas Universidades Seniores, nos Museus, podendo estes facilitar as visitas até em termos monetários, o que se repercutirá numa maior satisfação dos visitantes; v) a importância de um intercâmbio entre instituições; vi) o benefício

da transferência recíproca de conhecimentos e experiências; viii) as Universidades Seniores deverem contactar os Museus para que estes possam agilizar os processos organizativos de atividades apropriadas à faixa etária dos alunos/seniores como, por exemplo, as visitas guiadas; ix) a necessidade de uma complementaridade de conhecimentos, dado serem realidades que se complementam; x) o propiciar maior educação e a necessária promoção da cultura já que ambas as instituições são agentes de cultura e saber e os “anciãos” são os transmissores do gosto pela cultura; xi) o facilitar a comunicação e a interação entre as instituições, a organização das visitas, estimula a vontade de visitar e de celebração de intercâmbios e a abertura de oportunidades e saber; xii) o possibilitar a sempre útil e benéfica troca de informações e de conhecimentos entre as duas instituições, despertando memórias e apontando direções; xiii) o dar abertura de modo a proporcionar boas condições para que se programem e se realizem mais visitas a Museus; xiv) o ser útil por ser uma maneira proporcionadora de maior e melhor interação/cooperação e dela resultarão benefícios para as duas partes como o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos/seniores; xv) o contribuir para uma boa aprendizagem, dado ser fundamental e indispensável ao saber a aprendizagem em espaços museológicos; xvi) o ser uma mais-valia para ambas as partes, uma vez que beneficiam mutuamente da interação estabelecida, criando-se uma oportunidade de valorização, de melhoria e aumento de visitas, de ocupação de tempos livres e de manutenção de uma vida ativa para os seniores, assim como de acesso a informações críticas e construtivas que os Museus podem receber dos seniores; xvii) o quererem-se Museus vivos e US onde há vida tornando a relação entre as instituições ainda mais necessária; xviii) de reconhecimento de que sem o bom relacionamento não se aprende nada e com ele tudo fica mais fácil, facilitando a divulgação do trabalho desenvolvido pelos Museus; xix) de que os Museus são lugares inspiradores e de muito interesse para os seniores, não só pela aquisição de conhecimentos com incidência no aspeto educativo e, por vezes, até lúdico e de convivência; xx) de que contribuirão para que os “guias” saibam a linguagem que devem usar para haver bom entendimento nas explicações fornecidas, rentabilizando a atividade desenvolvida; xxi) de que os Museus ajudam na aquisição de conhecimentos e na formação dos utentes das US, daí resultando um enriquecimento dos seniores e até dos próprios Museus; xxii) de que os seniores são importantes potenciais clientes dos Museus, dado terem tempo livre e constituírem um público muito interessado e assíduo, podendo e devendo ser considerados públicos-alvo dos Museus; xxiii) de que serão um estímulo para os seniores, não só pela aquisição de conhecimentos, como pode ter reflexos no seu bem-estar nesta fase da vida; xxiv) de que estimularão a frequência dos Museus e os conhecimentos gerais da população sénior; e

xxv) serão a maneira de levar mais alunos/seniores a visitar Museus, a adquirirem certos conhecimentos, proporcionando-lhes a oportunidade de frequentar os Museus nas melhores condições.

Como vimos, 90% (ver gráfico 37) dos respondentes optaram pelo sim relativamente à organização conjunta pelos Museus e US de atividades cuja concretização se deva desenrolar nos Museus. Algumas das justificações, pretensamente as mais relevantes, dessa opção, foram: i) a concretização dessas atividades nos Museus permite a estas instituições estarem mais atentas ao que mais agrada e mais impacto tem entre os alunos/seniores, podendo transmitir-lhes melhor o conhecimento, para uma maior aprendizagem dos mesmos que estarão mais disponíveis e com incentivação da cultura; ii) o ambiente onde decorre a atividade é importante, porque influencia, contribuindo para o aumento do despertar e da motivação para as aprendizagens e ajuda nas atividades a nível cultural. Acresce que há atividades interessantes que só se podem realizar nos Museus, onde o ambiente e materiais são adequados, sendo que, por exemplo, em arte, a explicação perante as obras facilitará a sua interpretação; iii) os alunos/seniores ficam beneficiados, pois agindo *in loco* a proximidade aumenta-lhes o interesse pela transferência de conhecimentos e experiências e as atividades dão mais significado às aprendizagens; iii) estas atividades dão mais vida aos Museus provocando vivências mais intensas, ajudam a compreender o que eles fazem, atraem mais visitantes, melhoram/aumentam o gosto em os visitar, tornam os elementos das instituições mais cooperantes e potenciam as suas dinâmicas; iv) propicia a realização de aulas nos Museus, facilita a compreensão das obras expostas e ajuda o aluno/sénior a uma maior participação; v) facilita o aprofundamento, aquisição e assimilação de novos conhecimentos e o recordar de antigos e a troca de experiências; vi) as atividades nos Museus são mais elucidativas, favorecendo a discussão e o comentário do que é observado, favorecendo a interação entre visitantes, os conteúdos e os Museus; vii) as atividades que sejam organizadas suscitam o inerente enriquecimento cultural e socialização dos alunos/seniores e a posterior transmissão às novas gerações; viii) é uma forma prática de envolvimento e divulgação das atividades que ambas as instituições desenvolvem, proporcionando uma melhor relação com os Museus; ix) criam-se oportunidades culturais e proporciona-se aos alunos/seniores a oportunidade de realizarem e aprofundarem atividades do seu interesse e para as quais têm vocação; x) as atividades nos Museus seriam desejáveis, mas nem sempre isso é viável; e xi) no espaço museológico, as atividades serão mais interessantes, as experiências mais entendíveis, o aspeto educativo será mais lúdico e mais

palpável, proporcionando mais aptidão e ajudando a salvaguardar valores e objetos que fazem reviver.

Nestas circunstâncias, o intercâmbio será sempre proveitoso e seria um modo de valorização para todos, alunos/seniores, US e Museus.

Em síntese, uma maioria de 73% (ver gráfico 37) dos respondentes optou pelo sim relativamente à organização conjunta pelos Museus e US de atividades cuja concretização se deva desenrolar nas US.

Questionados sobre se achavam que essas atividades deveriam decorrer nas US e porquê as justificações, pretensamente as mais relevantes para a opção sim, foram: i) há alunos/seniores que têm dificuldade na deslocação e há que lhes proporcionar também atividades; ii) para que haja trocas, facilitação da assimilação e ampliação dos conhecimentos dos participantes, para a ocupação e aquisição de saberes dos mesmos; iii) para ter conhecimento prático e melhor entender o que é transmitido, para estimulação e transmissão do conhecimento, para chegar aos netos, para melhorar o conhecimento e reforçar aprendizagens de matérias dadas nas aulas e o interesse pelos mesmos; iv) por ser útil às US e porque a troca de informações é sempre útil e benéfica; v) para ajudar a um envelhecimento com mais qualidade de vida e também ajudar a compreender o que foi visto, dissipando dúvidas; vi) as atividades vividas e orientadas por especialistas dos Museus são sempre profícuas e todos ganham se fomentarem essas atividades; vii) atendendo à suscitação do inerente enriquecimento cultural e socialização; viii) estando o aluno/sénior mais bem integrado na US aproveita melhor e mais motivado para toda a atividade e comunicação que lhe é proposta; ix) pela forma prática de envolvimento e divulgação dos Museus e das suas atividades pelos seus técnicos, intervenientes nas atividades conjuntas; x) pela maior facilidade no aprofundar de certas matérias que mais interessam aos alunos/seniores e para manter a ligação, com vista ao aprofundamento e divulgação de conhecimentos, proporcionando mais saber; xi) para envolver os alunos/seniores na cultura museológica; xii) porque é importante a partilha, a interação e o intercâmbio é sempre positivo; xiii) para potenciar a dinâmica de ambas as instituições e porque cria uma dinâmica de saberes e aprendizagens muito positivas; e xiv) é de concretização e de viabilidade um pouco difícil, mas será oportuno e abrangerá mais população sénior, sendo um modo de valorização para todos, alunos/seniores, US e Museus.

Por outro lado, para a opção não da resposta, algumas das justificações invocadas, pretensamente as mais relevantes, foram: i) as atividades devem decorrer nos locais próprios, neste caso os Museus, porque permitem estar em contacto com os seus conteúdos o que é

fundamental para a aprendizagem, tornando-se mais proveitoso; ii) por dificuldades logísticas, a deslocação dos Museus às US não é muito viável; iii) a realização das atividades nas US não é necessária, não tem interesse, a não ser que seja para debater temas, até porque o centro de atividade é o Museu e não as US; iv) porque as obras em exposição estão nos Museus, ou seja, são estes que têm os elementos visíveis; v) seria uma forma de aumentar as visitas aos Museus, com vantagens claras para os visitantes; e vi) para melhorar a informação/comunicação, o nível cultural e o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos/seniores, pois haverá uma maior ligação à prática.

Relativamente à questão formulada sobre se os alunos/seniores gostariam de ajudar a desenvolver estas atividades, as respostas dadas podem ser apreciadas no gráfico que se segue.

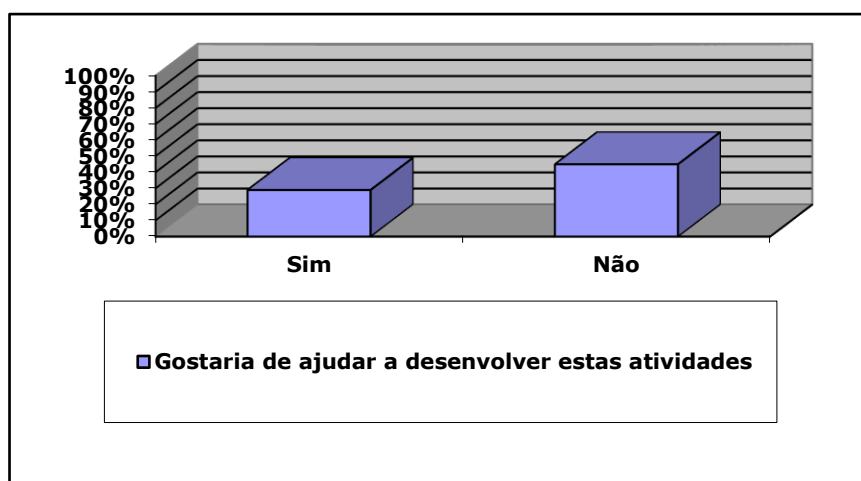


Gráfico 38 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Gostaria de ajudar a desenvolver estas atividades?

Verifica-se que, maioritariamente, os alunos/seniores responderam não à pergunta formulada, pois somente 29% contra 45% é que se manifestaram favoráveis a essa ajuda.

Em relação a esta questão, o valor de ausência de respostas foi de 26%, a que corresponde a incidência de  $n=46$ .

Para o indicador em apreciação e globalmente em função das respostas, a existência de parcerias entre US e Museus tornou-se mais necessária, tendo obtido um incremento merecedor de destaque.

Assim, 45% (gráfico 38) dos respondentes disseram não e 29% disseram sim, relativamente ao gostar de ajudar a desenvolver estas atividades.

Algumas das justificações, pretensamente as mais marcantes, invocadas para a opção não, foram: i) “*não está na minha área de conhecimentos, não me sentindo, por isso, com*

*capacidade e conhecimentos suficientes para transmitir a outros”; ii) “atualmente não disponho ou tenho pouco tempo livre para isso”; e iii) “por falta de espírito de iniciativa”.*

Relativamente à opção sim, algumas das justificações invocadas, pretensamente as mais marcantes para essa opção, foram: i) *“visitando em primeiro lugar, colaborando na preparação das atividades para poder depois ajudar os meus professores na explicação”*; ii) *“fazer contactos, orientado pelos professores, com o fim de desenvolver as atividades”*; iii) *“colaborando, na medida do possível, com os técnicos dos Museus, quer nas US, quer nos próprios Museus”*; iv) *“organizando e participando em atividades culturais várias nos Museus e procurando informação sobre atividades por eles desenvolvidas para posterior divulgação”*; v) *“dando-me oportunidade de estudar forma de participar”*; vi) *“como voluntário na organização logística”*; vii) *“contribuindo com tudo o que estiver ao meu alcance, dentro dos poucos conhecimentos que tenho”*; viii) *“através de vários trabalhos e de palestras”*; ix) *“só pontualmente frequentando as aulas onde organizam as referidas atividades”*; e x) *“na medida do possível e relativamente às matérias específicas relacionadas com a minha formação profissional”.*

## **6 - Indicadores do Processo de Envelhecimento Ativo**

Questionámos os alunos/seniores no sentido de saber se consideravam que o envelhecimento ativo traduzia uma nova reformulação da condição idosa, se diariamente adotavam práticas conformes com o conceito de envelhecimento ativo e se achavam que este ajudava a contrariar a exclusão social.



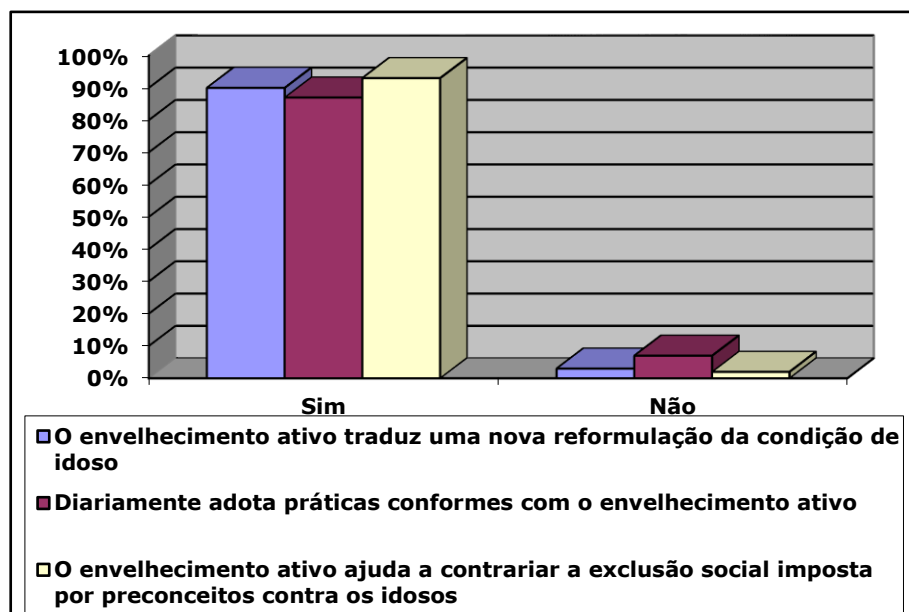


Gráfico 39 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Acha que o envelhecimento ativo traduz uma nova condição do idoso? Adota práticas conformes com o envelhecimento ativo? Acha que o envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos?

O gráfico 39 parece elucidativo das opiniões manifestadas, uma vez que as respostas às três perguntas para além de serem positivas apresentam valores significativos, compreendidos entre os 87% e os 93%, o que nos parece poder afirmar que é pacífico o reconhecimento da elevada relevância do conceito de envelhecimento ativo junto dos adultos seniores.

Os índices de ausência de respostas variaram entre os 5% e os 7%, tendo-se verificado 7% (n=12) na 1ª questão, passando para 6% (n=11) na 2ª e situando-se nos 5% (n=9) na 3ª questão.

Estas respostas vão no mesmo sentido, embora de forma mais otimista do que as conclusões do estudo de Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, pp. 289-290) quando referem que a “adoção de práticas de envelhecimento ativo parece convergir no bom sentido”, não querendo dizer que não haja “muitos progressos a fazer nem inúmeros riscos a acautelar, no sentido de continuar a estudar toda a gama de dimensões dos processos de envelhecimento.”

Assim, uma maioria significativa de 93% (gráfico 39) dos respondentes optou pelo sim quanto ao achar que o envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos.

Questionados sobre como achavam que essa ajuda poderia concretizar-se, as mais relevantes invocaram que tal seria viável se o envelhecimento ativo contribuísse para: i) um envelhecimento com práticas de atividades diversificadas que pusessem os seniores a pensar e

a mexer com aquisição de novos conhecimentos e criação de novas amizades, o que constituiria uma forma de contrariar a exclusão social; ii) a manutenção da população sénior ativa e incluída socialmente tornando-a mais positiva e útil para a sociedade, evitando que esteja sempre a pensar negativamente, criando relações sociais com mais facilidade do que se viver isolada e inativa, contrariando assim a exclusão social; iii) a transmissão da ideia de que os seniores não são um peso, mas um contributo para a sociedade, pela sua inserção ativa nesta, evitando a sua marginalização e autoexclusão social, tornando-os 'atores' na sociedade envolvente; iv) a promoção do convívio entre gerações de várias apetências culturais e académicas e de pessoas com percursos distintos, bem como entre gerações, a criação de amizades, o sair de casa, para mais-valia cultural e levando a que os seniores se sentissem envolvidos numa convivência muito saudável; v) a integração dos seniores na sociedade, dando inclusivamente um exemplo aos mais jovens e mantendo a população sénior mais atenta e desperta; vi) a interação na comunidade, desenvolvendo a autoestima, podendo criar oportunidades de interação e de interajuda, facilitando as relações interpessoais, criando amizades e estimulando a participação intergeracional e em projetos onde pudessem aplicar os seus conhecimentos, contrariando, deste modo, os preconceitos; vii) a socialização diária de uns com os outros nas várias atividades culturais, sociais e desportivas, empreendidas por instituições seniores que os retirassem de casa; viii) os seniores conviverem mais, mantendo-se mais atualizados e participativos com os mais novos, não se isolando; ix) ajudar os seniores a acompanharem a evolução, a sentirem-se melhores e a terem autoestima; x) mostrar que os chamados idosos também podem contribuir para as atividades sociais, provando aos mais jovens, sobretudo aos decisores, que podem aprender com os seniores; xi) incentivar a aquisição contínua de novos conhecimentos, não permitindo que haja um desfasamento grande de conhecimentos, em relação às gerações mais novas; xii) que os idosos devam atualizar capacidades e acompanhar a evolução social, dado que um idoso informado dificilmente é marginalizado; xiii) a aprendizagem e/ou 'refrescagem' dos idosos; xiv) dar a conhecer aos mais novos o que os "velhos" ainda valem; xv) que os idosos façam parcerias com os mais novos; xvi) que os idosos adquiram sempre mais cultura que não tiveram oportunidade quando eram mais novos; xvii) a ocupação saudável do tempo e fugir ao isolamento a que os idosos estão sujeitos; xviii) que os mais novos acabem por olhar os mais velhos com outros olhos, como prova de que os velhos são sábios e podem ensinar os jovens; xix) que os idosos mantivessem a criatividade, espírito crítico e capacidade de observação da realidade; xx) ser benéfico tanto nos aspetos sociais como para trazer equilíbrio emocional; xxi) tornar os seniores mais conscientes, mais felizes e mais independentes intelectualmente e

fisicamente; xxii) permitir a partilha não só de conhecimentos como de vivências; xxiii) a divulgação de uma nova forma de ver os idosos; xxiv) que os idosos deixem de ser discriminados, o que implica não haver exclusão social; e xxv) que todos os idosos tivessem acesso a Universidades Seniores, a visitar Museus, a viagens, conhecer pelo menos o seu país.

Procurámos, ainda, saber se os alunos/seniores consideravam que o envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades e se achavam que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

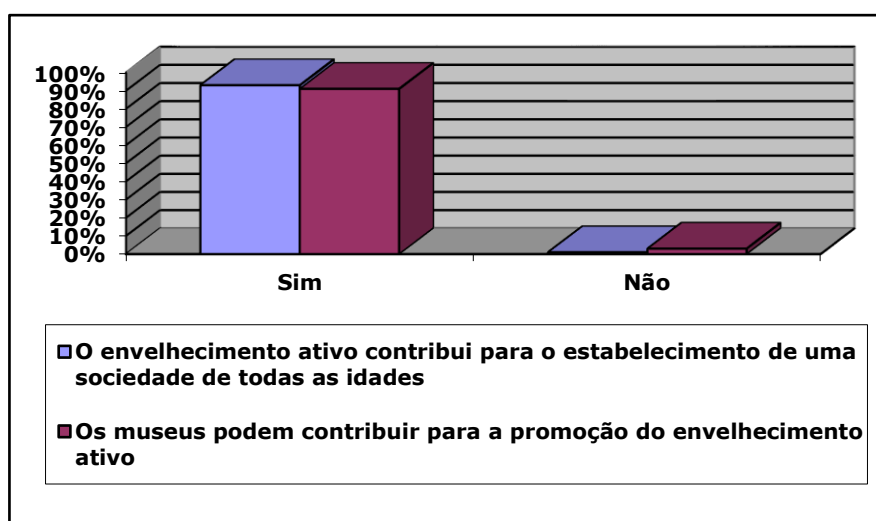


Gráfico 40 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: O envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades? Os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?

Verifica-se que as duas questões mereceram a concordância largamente maioritária de 93% dos alunos/seniores respondentes à primeira questão e de 91% dos alunos/seniores que responderam à segunda pergunta. As ausências de respostas verificadas foram de 6% (n=11) na 1ª questão, enquanto na 2ª passou para 8% (n=14).

Estes resultados comprovam o contributo do envelhecimento ativo no esforço de construção de uma sociedade para todas as idades. Igualmente validam o papel que os Museus podem desempenhar nos muitos progressos a fazer em prol da promoção do envelhecimento ativo, possibilitando colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos (objetivo específico nº 3 deste Estudo).

Também a pertinência deste Estudo sai amplamente reforçada com estes resultados. No âmbito da pergunta que formulámos aos alunos/seniores sobre como é que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo, aqueles responderam que através de/a: i) deslocação aos Museus e dos seus efeitos ao nível do ver, do convívio, da troca de impressões com outras pessoas, da ocupação de tempos livres, do ajudar os seniores a pensar,

do proporcionar a aquisição e transmissão de mais e de novos conhecimentos, da atualização destes e do seu rememorar, permitindo um maior diálogo com as gerações mais novas e da mostra do desenvolvimento dos conhecimentos ao longo da história da vida; ii) proporcionar conhecimentos sobre os Museus, pelo convívio com outras pessoas, movimentação e aquisição de formas de expressão e diálogo. Também pela pesquisa na Internet, em livros e em outros documentos, dos saberes da nossa história, por vezes, de muitos séculos passados. Igualmente, *“divertindo-nos o mais que pudermos”*; iii) alimentar a sede e a curiosidade de conhecer mais e melhor o mundo nas suas múltiplas riquezas; iv) promoção da aprendizagem, do convívio, da atividade física pelo *“sair do sofá”*, da atividade mental e do reforço da autoestima; v) organização de atividades diversas, em grupo e individualmente, dirigidas a este nível etário, proporcionando o envolvimento dos seniores em algumas atividades promotoras dos interesses culturais dos seniores e da sua inserção na procura e descoberta de novos saberes, tornando-os mais cultos e ativos e levando-os a agirem como "voluntários" nos próprios Museus; vi) ajuda a sair das US, evitando a imobilização da pessoa sénior, deslocando-a para visitar Museus, como forma ativa de *‘sair de casa’*, incrementando o aprender e o interagir com os outros; vii) socialização, desenvolvimento cognitivo e participação em ações de atividade cultural, fontes de aprendizagem, aquisição de cultura, convívio, valorização pessoal e ajuda no rejuvenescimento do espírito e do corpo; viii) ação de Museus mais apelativos, mais dinâmicos e com mudanças frequentes de exposições, o evitar do isolamento, o contributo para a estimulação, aquisição e partilha do conhecimento, o incremento para a participação, para a camaradagem e para o convívio; ix) organização e incentivação, pelos Museus, de visitas temáticas guiadas específicas para os seniores a preços acessíveis, fomentadoras de novos interesses; x) informação que é dada desde que ela seja de forma simplificada e cativante para todas as classes sociais; xi) levar e motivar os idosos a visitar e a olhar de uma maneira diferente, a mexer mais o corpo e a sua mente, ocupada a ver e a viver aquilo que os Museus proporcionam e a pensarem naquilo que viram e como tal foi conseguido; xii) solicitação de colaboração de seniores especialistas e levando os Museus às US; xiii) celebração de parcerias entre Museus e US; e xiv) atribuição de mais visibilidade a esta faixa etária pela promoção de exposições das suas capacidades artísticas e do seu saber.

## 7 - Indicadores do Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

São em número de cinco as questões referentes a este indicador. Na primeira pergunta questionámos os alunos/seniores sobre se concordavam com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

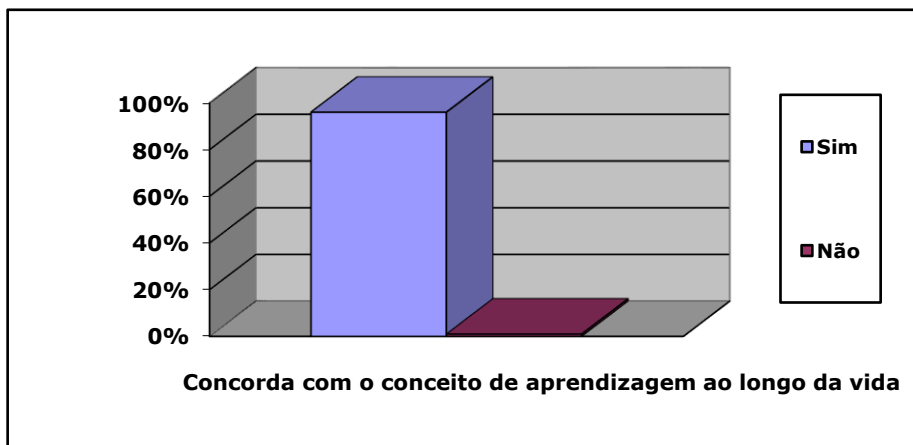


Gráfico 41 – Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Concorda com o conceito de ALV?

Verifica-se que uma esmagadora maioria de 96% dos respondentes concorda com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, com 3% (n=5) de ausência de respostas.

Outros aspetos que procurámos saber têm a ver com o facto de os alunos/seniores se sentirem ou não motivados para aprender, se têm sentido necessidade de adquirir novas aprendizagens e se acham que a promoção de uma cidadania ativa é um objetivo da ALV.

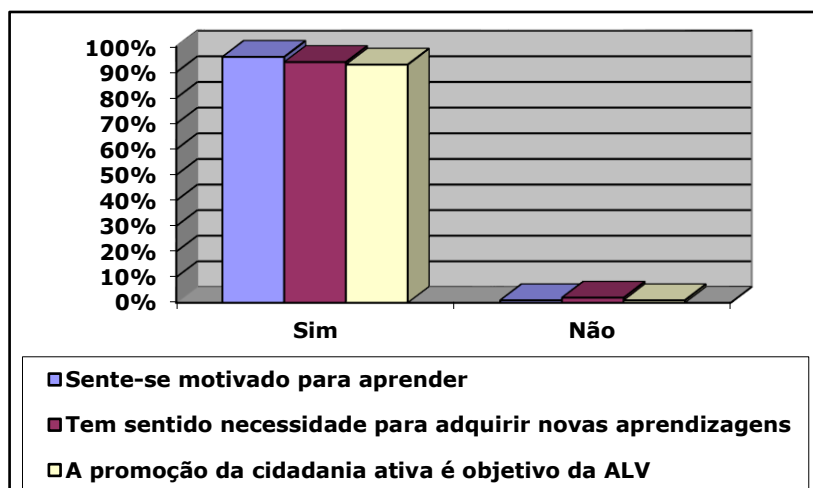


Gráfico 42 - Posicionamento dos alunos/seniores face às perguntas: Sente-se motivado para aprender? Tem sentido necessidade para adquirir novas aprendizagens? A promoção da cidadania ativa é objetivo da ALV?

Constata-se uma vez mais que todas as três perguntas formuladas mereceram dos respondentes um sim largamente maioritário. De facto, as respostas situaram-se entre os 96% e os 93%, sendo de 96% para a 1ª, 94% para a 2ª e 93% para a 3ª pergunta.

As ausências de respostas atingiram os valores de 3% (n=6), 4% (n=7) e 6% (n=11), respetivamente, para a 1ª, 2ª e 3ª perguntas.

Os resultados da terceira pergunta estão de acordo com os objetivos da ALV referidos no Memorando ALV (2000, p. 4). Não responderam a esta questão 10% dos professores (n=3).

A propósito do sentir-se motivado para aprender, 96% dos respondentes disseram que sim, pelo que quisemos saber a justificação para esse facto.

As respostas obtidas referem que: i) a aprendizagem mantém as pessoas ativas e vivas, valoriza-as, facilita a sua integração na sociedade, mantém-nas interessadas no mundo que as rodeia e não tem limites nem idade. Quando se desperta, desde muito cedo, o interesse pela aprendizagem, esse hábito permanece ao longo da vida; ii) *“estamos sempre a aprender explorando novas capacidades/talentos e/ou recordar o que já fizemos para trás, o que é salutar e interessante, ajudando a viver bem até porque o nosso objetivo de vida deve ser sempre aprender/reaprender para estimular a nossa mente”*. *“O lema é aprender até morrer”*; iii) *“aprender de forma mais informal e não obrigatória não tem idade e traz bem-estar, sendo enriquecedor para sentirmos que ainda podemos ser úteis”*; iv) *“sentimo-nos melhor, com mais conhecimento e melhor formação, o que contribui para a satisfação de eventuais curiosidades e para o nosso bem-estar, porque a vida é um constante conhecimento para quem quer aprender”*; v) *“é bom gostar de ‘saber’, de lembrar conhecimentos adquiridos, de adquirir novos conhecimentos, de partilhar conhecimentos e ativar as funções psíquicas, físicas e mentais”*. *“Todos os dias somos surpreendidos com novos saberes, novos desafios e resolução de problemas”*; vi) *“o saber abre horizontes, é muito importante na sociedade, não tem idade, nunca é tarde para aprender e quanto mais sabemos mais nos enquadramos em tudo o que nos cerca”*. *“O saber é motivador, pois quanto mais se aprende mais se descobre o que não sabemos, é extremamente aliciante, permite comunicar melhor, faz não perder o contacto com a vida e com os interesses anteriores, para não estagnar, tentando evoluir e poder acompanhar os filhos e os netos e sentirmo-nos atualizados”*; vii) *“aprender é um conceito aceite na generalidade de forma pacífica, é um processo de atividade mental contribuindo para o cérebro se manter e ser ativado, é sempre uma mais-valia e realização pessoal, estimula o raciocínio e a memória e obriga a novos conhecimentos em várias matérias”*; e viii) aprender também ajuda a pensar e a manter os seniores motivados, a viver de forma mais preenchida, mais vivos e mais

úteis até porque ‘parar é morrer’ e considerar-se inválido seria dramático, intelectualmente ativos idealmente até ao fim das suas vidas, contraria o envelhecimento e apresenta eventual benefício pela ajuda que pode dar à sociedade em que se está inserido, assegura a manutenção do culto da curiosidade até que a mente o permita e vivendo mais tempo com qualidade.

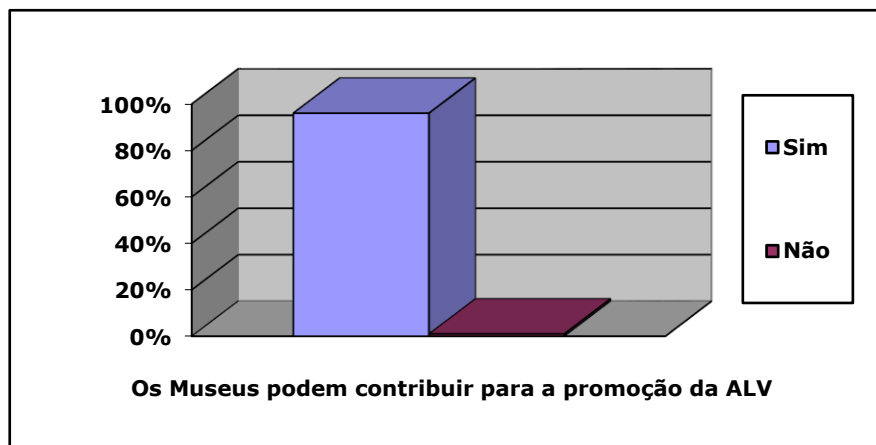


Gráfico 43 - Posicionamento dos alunos/seniores face à pergunta: Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?

Relativamente ao contributo dos Museus para a promoção da ALV (gráfico 43), 96% dos alunos/seniores acham que os Museus podem contribuir para a sua promoção.

Uma das consequências deste resultado é o reforço da pertinência da realização deste Estudo, e conforme o objetivo nº 2 deste Estudo um incremento da valorização dos Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação de adultos seniores.

Quisemos saber como é que os Museus podem concretizar este contributo em prol da ALV e as respostas dadas referem que: i) os Museus, pela sua própria natureza, contribuem para uma constante e pertinente aprendizagem, pois são importantes agentes na prossecução da promoção da ALV. *“De facto, localizar as exposições dos Museus, no tempo, no espaço, ao longo da nossa história, é muito importante e significativo”*. *“Igualmente admirar maravilhas, belezas estonteantes que nos preenchem a alma e o espírito”*; ii) sendo fontes culturais implicam aprendizagem, obrigam a movimentação, a ‘sair do sofá’, a não parar, ao culto da curiosidade até que a mente o permita; iii) os Museus transmitem informação, encerram e estimulam o interesse pelo conhecimento permitindo que ele se mantenha atual e *“levam-nos a conhecer coisas que não tivemos tempo para ver quando mais novos”*; iv) *“os saberes que os Museus contêm abrem as nossas mentes e mostram que é um prazer o saber, o qual quanto mais for, mais nos enquadra em tudo o que nos cerca”*; v) abrindo as portas, promovendo, proporcionando, facilitando e intensificando ainda mais as visitas guiadas com as quais se aprende ou se recorda sempre e outros eventos como conferências, workshops,... ; vi) ao

transmitir conhecimentos sobre história, evolução do homem e dos valores culturais, da arte, etc., enriquece-se qualquer pessoa; vii) há que procurar criar expectativas e estímulos nos seniores, no sentido destes adquirirem maiores e mais consistentes novos conhecimentos e competências; viii) *“os Museus dão a possibilidade de nós estarmos sempre a aprender até morrer e de uma forma agradável em maior quantidade e qualidade”*; ix) a regular visita de forma orientada aos Museus, nomeadamente aos que se renovam e se tornam mais interativos é uma forma prática de aprender sempre ao longo da vida, pela interação individual e social; x) através de iniciativas culturais diversificadas como conferências sobre arte, workshops, palestras, museologia, etc., e não ficando apenas com portas abertas; x) *“expondo um alargado leque de questões desde a história até às ciências e tecnologias e fornecendo elementos que nos vão acicatando o gosto de conhecer”*; xi) é importante que as crianças vão em visitas orientadas aos Museus e que esse hábito se prolongue durante toda a vida, motivando a criação do gosto pela cultura; xii) criando parcerias com todos os agentes que se preocupam em tornar a cultura um agente de cidadania; xiii) levando e promovendo atividades contínuas de várias índole, especialmente para todos os que, durante a sua vida profissional ativa, preferiram, durante os seus tempos livres, orientar os seus interesses noutras direções, uma vez que qualquer atividade pode contribuir para a promoção da aprendizagem ao longo da vida; e xiv) *“a promoção pelos Museus de atividades em ligação com as US, que insiram os idosos na procura e descoberta de novos valores, mostrando-nos realidades passadas que só é possível ver através dos Museus e levando-nos a constatar as realidades que nos rodeiam”*, contribuindo, desse modo, com a sua cota parte para o desenvolvimento dos seniores.

### **III. 2.2 – Professores**

Responderam ao questionário 30 professores, correspondendo a 57% do total de professores a lecionar na NA no ano letivo 2015-2016.

No cabeçalho do questionário existiam duas perguntas prévias, uma sobre a disciplina que o respondente lecionava, e outra sobre a respetiva idade.



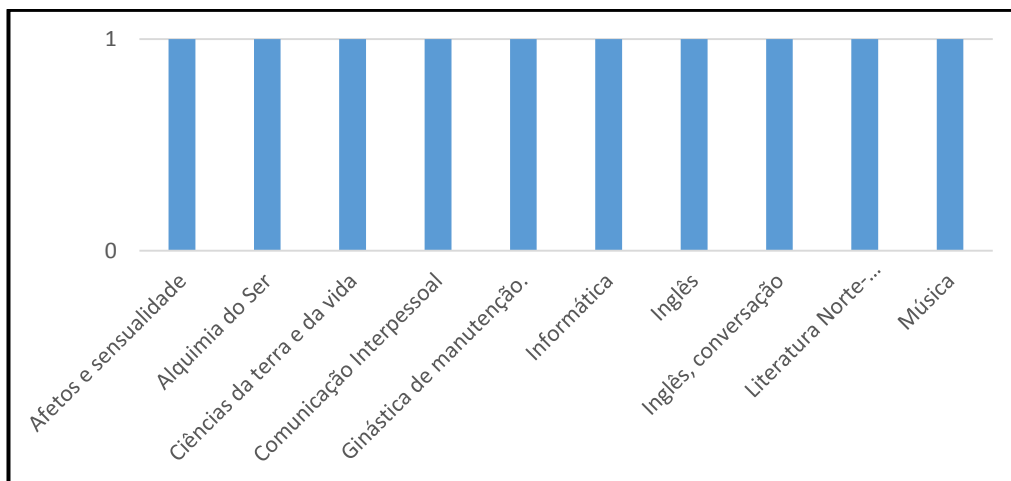


Gráfico 44 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Que disciplina(s) leciona(m)?

Constata-se que para um total possível de 30 respostas obtiveram-se 10 (33%), cujas frequências são todas unitárias.

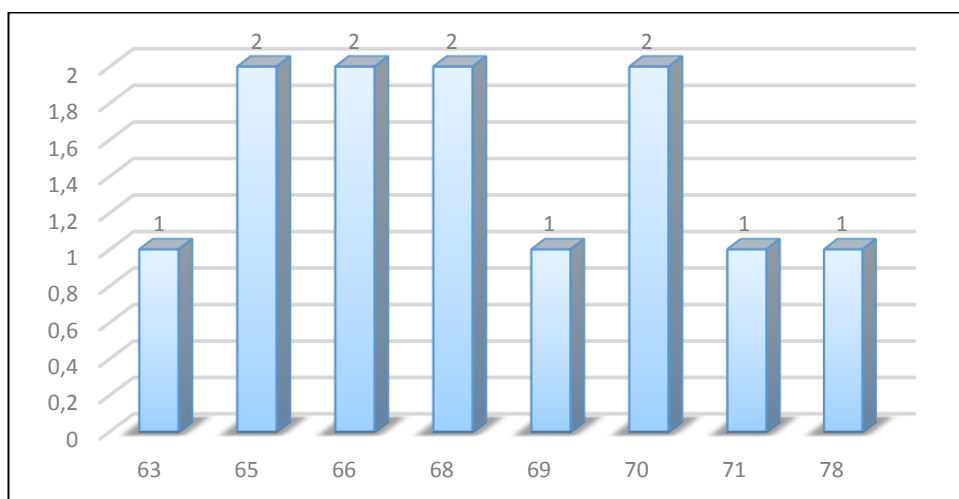


Gráfico 45 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Qual a sua idade?

Foram 12 (40%), em 30 possíveis, os professores que responderam a esta pergunta.

O número de professores não respondentes é excessivo, não obstante em vários momentos do processo de aplicação do questionário termos garantido a total confidencialidade dos dados resultantes da aplicação deste questionário.

A média de idade dos respondentes é de 68,2 anos, ligeiramente acima da média de idades (67,8 anos) de todos os associados membros da NA.

## 1 - Indicadores Gerais de Cultura Museológica

Este indicador é constituído por 6 questões.

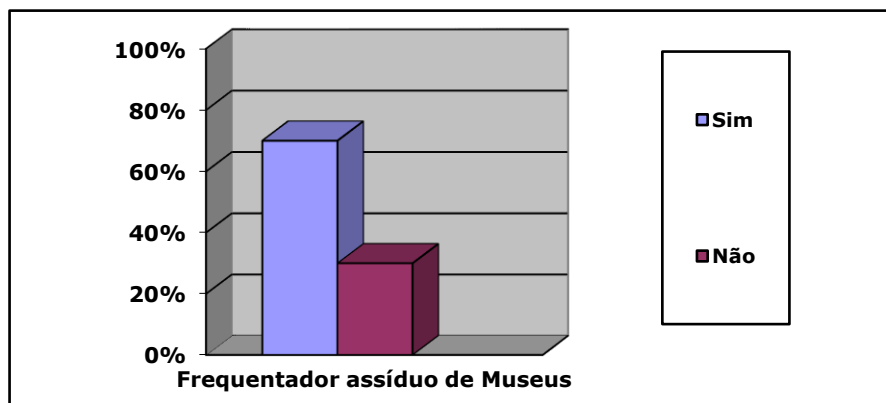


Gráfico 46 - Posicionamento dos professores face à pergunta: É frequentador assíduo de Museus?

Verifica-se que uma maioria significativa de 70% dos 30 professores dizem-se frequentadores assíduos dos Museus.

Saber que tipo de Museu os professores gostam mais de visitar foi a segunda pergunta colocada.

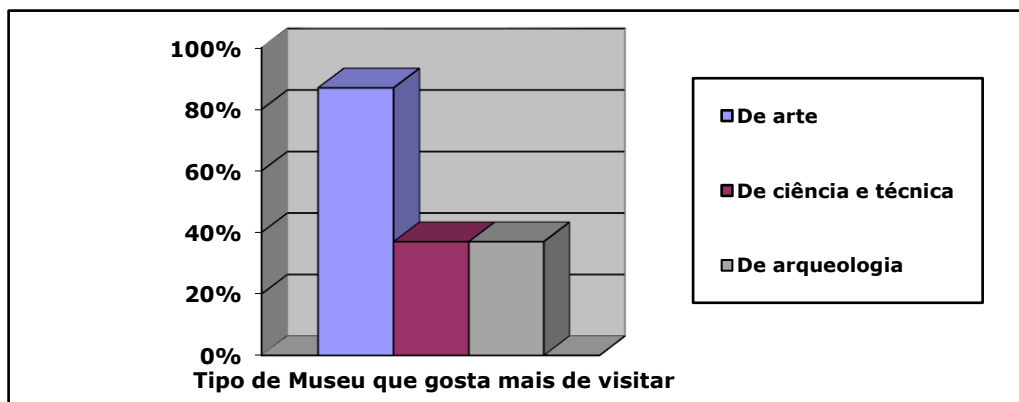


Gráfico 47 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Que tipo de Museu gosta mais de visitar?

Constata-se que 87% dos professores gostam mais de visitar Museus de Arte, 37% os de Ciência e Técnica e com igual percentagem os de Arqueologia.

Os resultados correspondem ao que seria expetável, atendendo à existência de um número elevado de disciplinas da área temática da Arte no universo de disciplinas em leção na NA e do nível elevado de frequência dessas disciplinas por parte dos associados da NA.

Procurámos saber de que modo é que os professores preferem visitar os Museus. Para as três hipóteses possíveis obtiveram-se os resultados apresentados no gráfico que se segue.

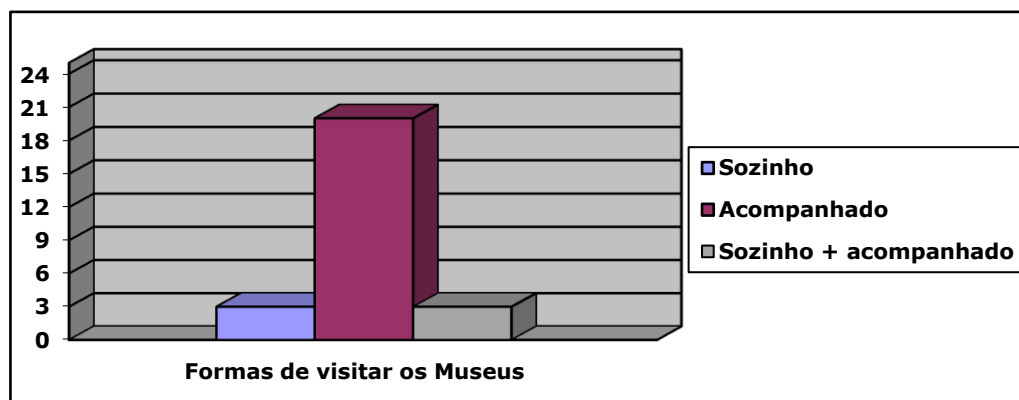


Gráfico 48 – Posicionamento dos professores face à pergunta: Como prefere visitar os Museus?

Verifica-se que uma maioria de 81% dos professores prefere visitar os Museus acompanhados e que para as outras duas possibilidades sozinho e acompanhado + sozinho obtiveram-se iguais respostas, sendo o valor de 12%.

Esta maioritária preferência de visitar Museus acompanhado põe em relevo a pertinência do presente Estudo.

A pergunta que se seguiu foi a de saber que Museus já foram visitados.

As respostas dadas referem que os Museus visitados foram muito diversificados. Nestes termos, optámos por apresentar os seis Museus mais visitados.

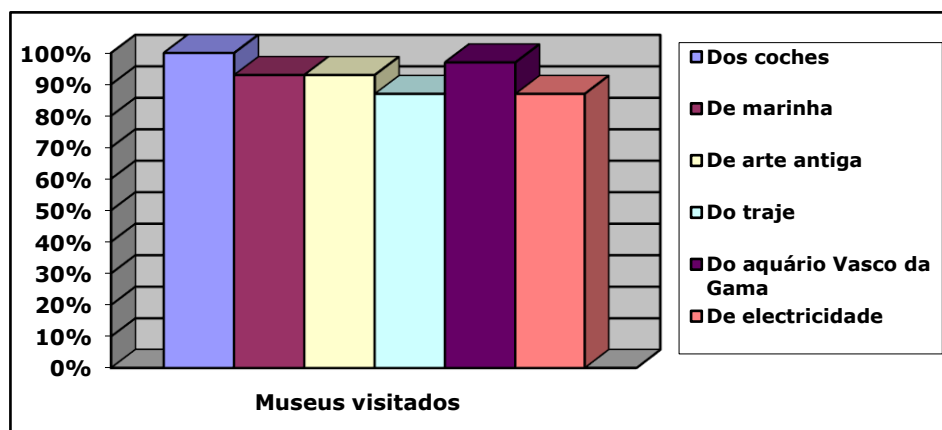


Gráfico 49 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Quais os Museus visitados?

Verifica-se que dos seis Museus mais visitados, o dos Coches já foi visitado por todos os 30 professores (100%) respondentes a este questionário. Saliente-se o Aquário Vasco da Gama, localizado bem próximo da NA, que só falta ser visitado por 1 (3%) dos 30 professores que responderam a este questionário.

Outra particularidade reside no facto de todos os seis Museus referenciados já terem sido visitados por mais de 85% dos professores respondentes ao questionário.

A média dos Museus visitados foi a que se apresenta no gráfico.

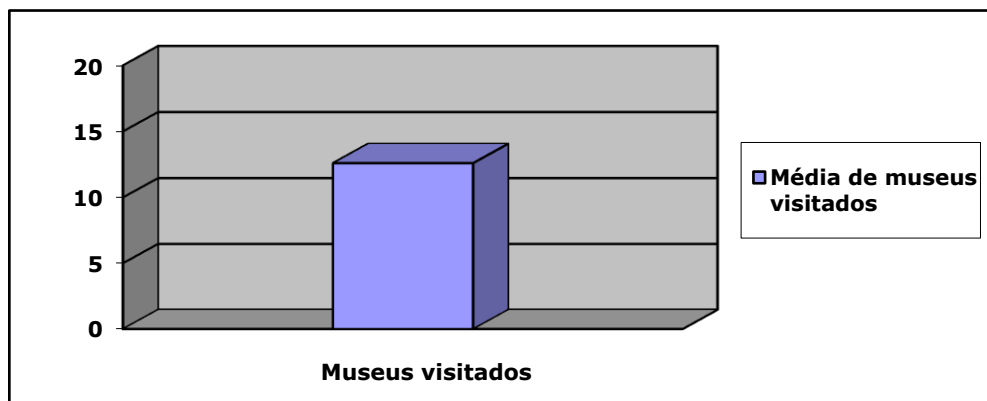


Gráfico 50 - Média dos Museus visitados pelos professores.

Do gráfico podemos concluir que a média dos Museus visitados pelos professores foi 12,6. Este valor da média é superior ao dos alunos/seniores, para os quais a média foi de 11,2.

Nestes termos, embora por uma margem pequena e levando em consideração a dimensão dos universos em questão, observa-se que os professores, em média, são mais visitantes de Museus do que os alunos/seniores.

Questionámos os professores acerca dos cinco Museus de que gostaram mais e dos cinco que gostaram menos de visitar. As respostas foram muito diversificadas, envolvendo muitos Museus, o que tornou difícil e pouco esclarecedor o seu tratamento gráfico. Começando pelos cinco Museus de que gostaram mais, atente-se no gráfico 51.

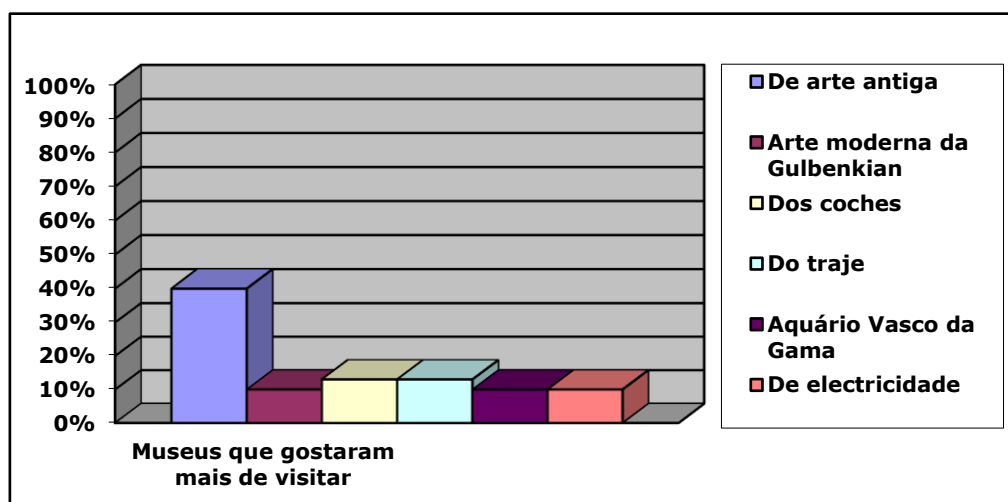


Gráfico 51 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Que Museus gostaram mais de visitar?

Verifica-se que o Museu Nacional de Arte Antiga surge numa posição muito destacada com doze citações, correspondente a 40% dos professores respondentes. Os restantes Museus surgem com posições muito semelhantes, situando-se dois com quatro nomeações, o dos

Coches e o do Traje, e três com três citações, o do Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, o Aquário Vasco da Gama e o de Eletricidade.

Assim, o Museu Nacional de Arte Antiga é preferido tanto pelos professores como pelos alunos/seniores, merecendo 40% e 44% de nomeações, respetivamente.

A propósito dos Museus que gostaram menos de visitar, e tal como na pergunta anterior embora em maior número, registaram-se muitas igualdades no número de nomeações. Nestas circunstâncias, foram somente três os Museus citados mais do que duas vezes.

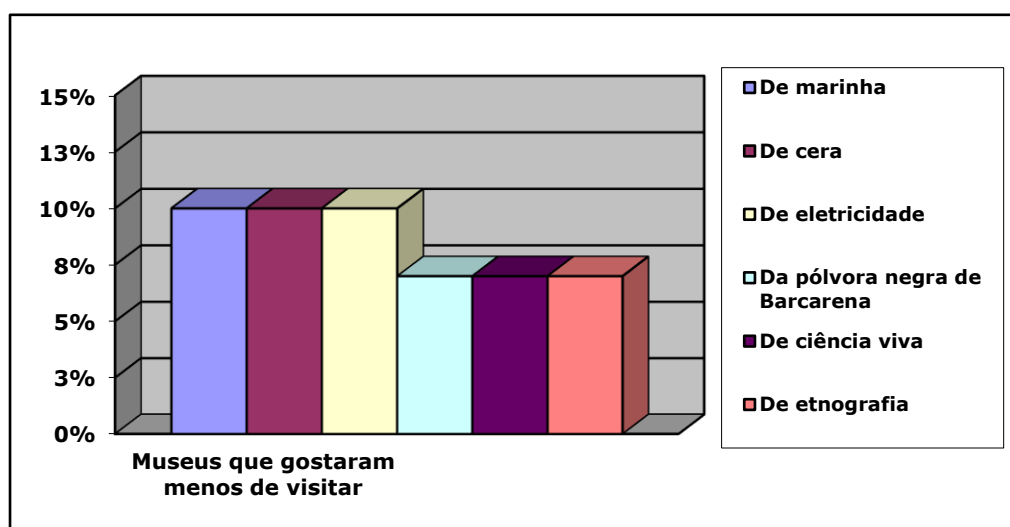


Gráfico 52 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Que Museus gostaram menos de visitar?

Verifica-se, assim, que somente os Museus da Marinha, da Cera e da Eletricidade foram citados três vezes (10%) cada um. A maioria dos Museus referenciados foram-no só uma vez.

De um modo geral, os professores, quando visitam Museus, gostam de o fazer.

## 2 - Indicadores Específicos da Cultura Museológica

São em número de quatro as perguntas referentes a este indicador. Relativamente à pergunta: 'Prepara as visitas previamente?', os professores deram as respostas apresentadas no gráfico 53.

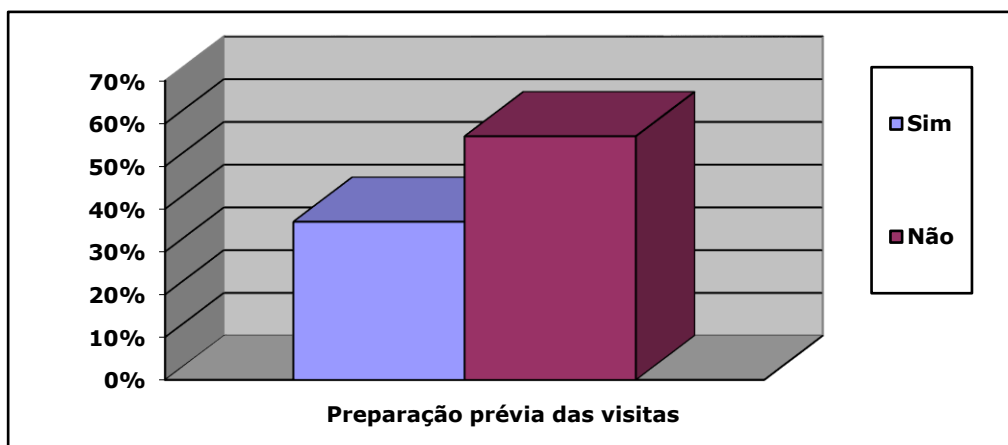


Gráfico 53 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Prepara as visitas previamente?

As respostas mostram que mais de metade dos professores não prepara as visitas previamente. De facto, 57 % dos professores dizem não o fazer, sendo que 2 professores (6%) não responderam a esta pergunta.

Estes resultados mostram que a promoção e desenvolvimento da educação museológica se revela com bastante premência.

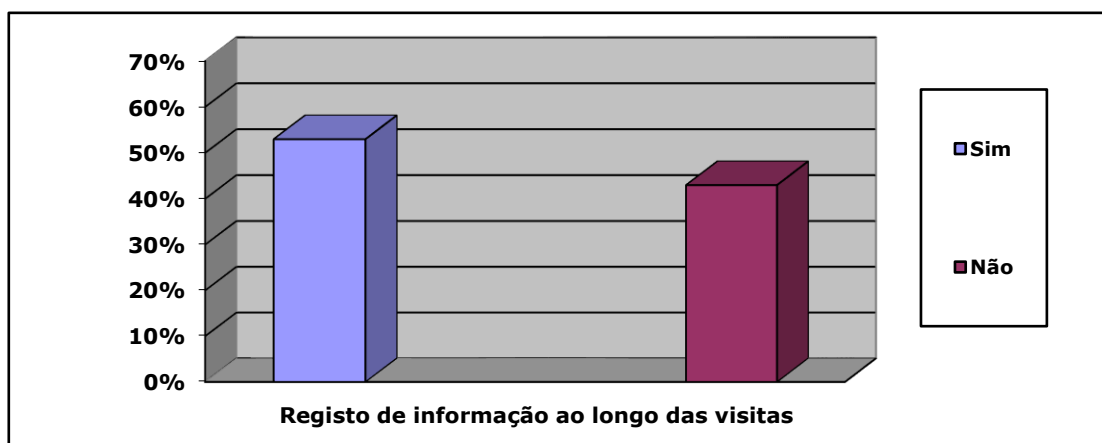


Gráfico 54 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Regista informação ao longo das visitas?

Questionados sobre se registam ou não a informação ao longo das visitas, os professores, contrariamente ao acontecido na pergunta anterior, as respostas positivas são ligeiramente superiores à metade das respostas obtidas. De facto, enquanto 53 % dos professores dizem proceder ao registo da informação nos termos referidos, 43% dizem não o fazer e 4% não responderam. Nestes termos, a situação, embora ainda longe do desejável, é mais satisfatória, apresentando-se mais conforme com os procedimentos específicos da educação museológica.

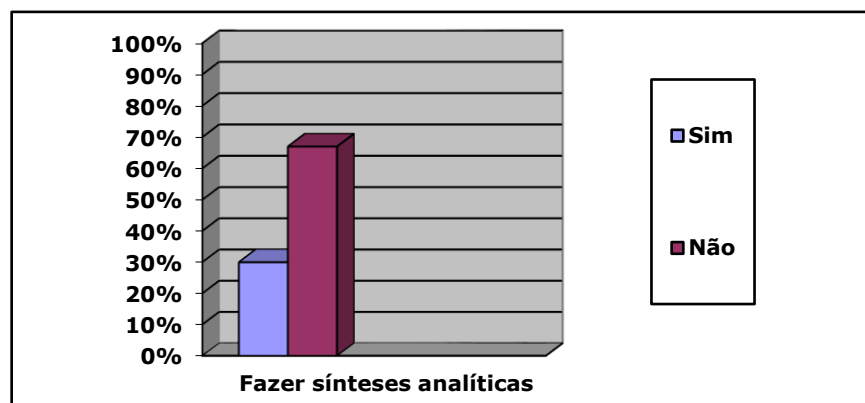


Gráfico 55 – Posicionamento dos professores face à pergunta: Faz sínteses analíticas depois das visitas?

Fazer sínteses analíticas depois das visitas, 67% dos professores não fazem sínteses analíticas e 30% dizem fazê-lo, verificando-se 3% (n=1) de falta de respostas. Estes resultados são manifestamente insuficientes, esperando-se que a promoção da valorização dos Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação, um dos objetivos deste trabalho, desempenhe um papel decisivo na mudança que se deseja.

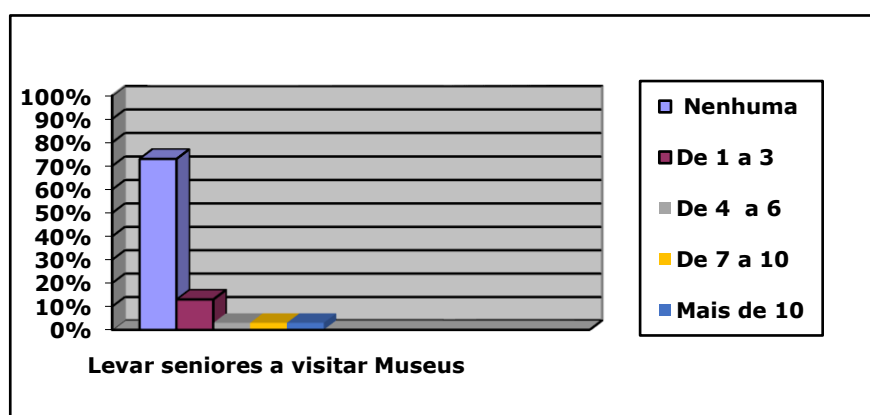


Gráfico 56 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Quantas vezes, ao longo do último ano letivo, levou os seus alunos/seniores a visitar Museus?

No último ano letivo, verifica-se que 73% dos professores respondentes não levaram os seus alunos a visitar Museus e que 89% dos professores levaram os seus alunos a visitas, seis ou menos vezes.

Uma vez mais ressalta a insuficiência destes números, esperando-se que a promoção da valorização dos Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação, um dos objetivos deste Estudo, seja determinante na mudança que se impõe e deseja.

### 3-Indicadores da Relação Universidades Seniores/Museus

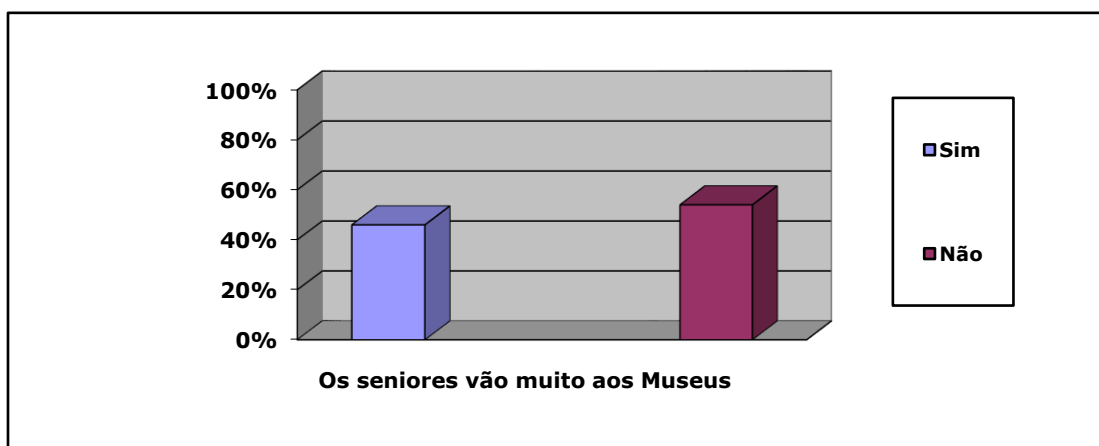


Gráfico 57 - Posicionamento dos professores, face à pergunta: Os seniores vão muito aos Museus em Portugal?

Verifica-se que as respostas estão muito divididas. De facto, apesar das respostas negativas serem em número superior, o resultado final é de 46% e 54%, para o sim e para o não, respetivamente.

Assim, segundo mais de metade (54%) das respostas expressas, os seniores não vão muito aos Museus em Portugal, o que constitui um dado merecedor da mais ampla reflexão e em concordância, embora menos acentuada, com os valores que anteriormente citámos de acordo com o estudo de Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, p. 194) que refere que 73,5% dos 1000 seniores inquiridos nunca foi a um Museu.

Perguntámos aos professores se os seniores da NA frequentam muito os Museus em Portugal, se costumam dar aos seniores seus alunos informações sobre os Museus e se os Museus se interessam pelas matérias da NA.

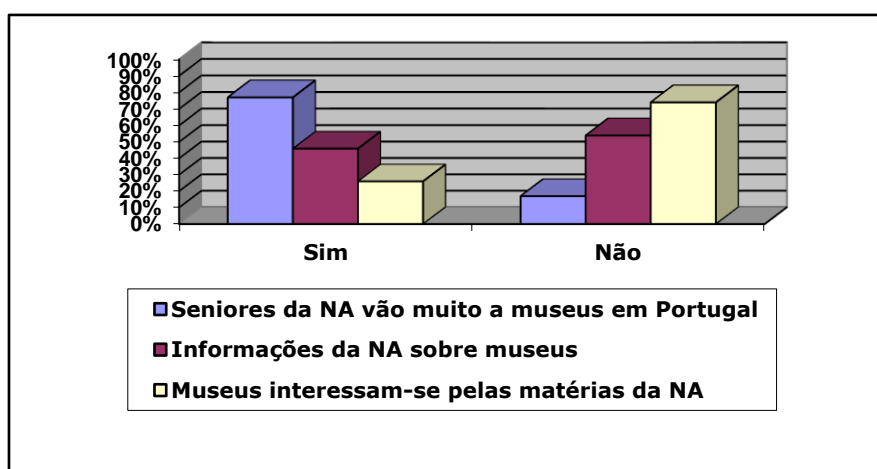


Gráfico 58 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Os seniores da NA vão muito a Museus em Portugal? Costuma dar informações sobre os Museus? Estes interessam-se pelas matérias da NA?



Constata-se que 77% (n=28) sustenta o parecer de que os seniores da NA vão muito a Museus em Portugal, enquanto 54% (n=28) defende que os professores da NA não dão informações sobre Museus, e 74% (n=27) afirma que os Museus não se interessam pelas matérias que se lecionam na NA.

Comparando estes resultados com os da pergunta imediatamente anterior a esta, conclui-se ser opinião dos professores que os seniores da NA (77%) vão mais a Museus do que os seniores não associados da NA (46%).

Estes resultados põem em evidência a precariedade da atual relação US/Museus e a necessidade da promoção da educação museológica no quadro de uma nova relação.

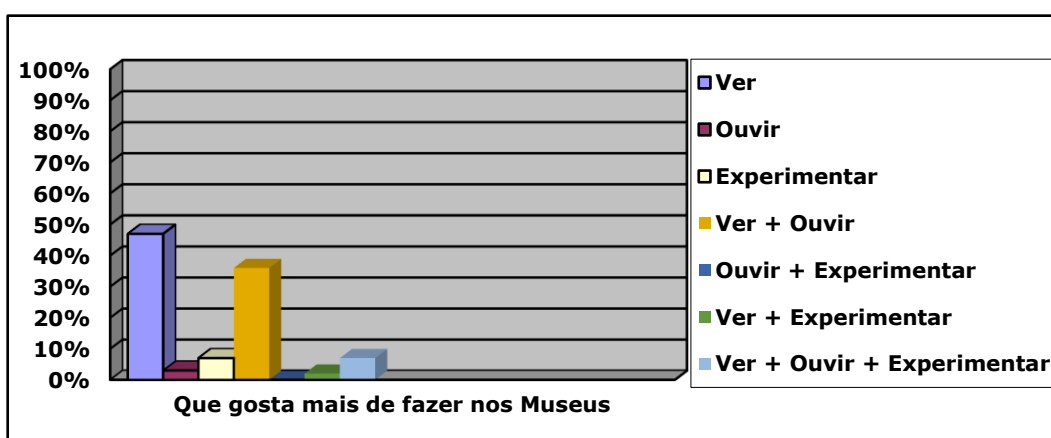


Gráfico 59 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Que gosta mais de fazer nos Museus?

Questionados sobre o que, nas visitas aos Museus mais gostarão de fazer, os professores preferem maioritariamente ver e ver + ouvir, se bem que inferiores a 50%. Com efeito, enquanto 47% dos 30 respondentes preferem ouvir, 36% gostam mais de ver + ouvir, totalizando 83% das respostas dadas. As restantes 5 opções apresentam incidências compreendidas entre 7% a 0%, sendo que o valor nulo corresponde a experimentar e ouvir simultaneamente.

Para além dos diminutos 7% atribuídos ao experimentar, globalmente, estes resultados valorizam claramente as exposições contemplativas e indiciam que os professores ainda não aderiram, estando a oferecer alguma “resistência”, às exposições interativas.

Procurámos saber se antes e durante as visitas os professores gostam de explicações e se depois das mesmas costumam abordar os temas com os alunos/seniores na NA, respeitando assim os pressupostos da educação museológica no referente à abordagem com os alunos/seniores dos temas das visitas.

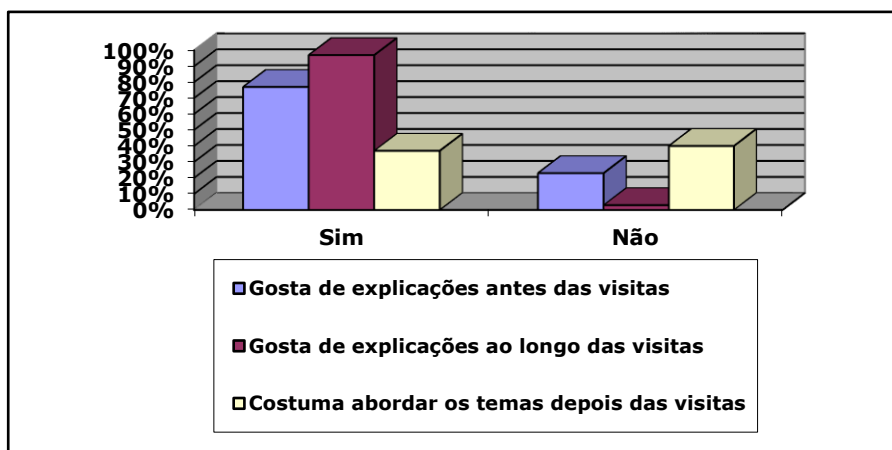


Gráfico 60 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Gosta de explicações antes e durante as visitas? Gosta de abordar os temas depois das visitas aos Museus?

Verifica-se que receber explicações antes e durante as visitas merece a preferência de, respetivamente, 77% e 97% dos 30 professores que responderam ao questionário.

Abordar os temas, na NA, depois das visitas é um costume de 37% dos professores, contra 40%, não tendo respondido a esta questão 23% (n=7) dos professores.

Constata-se que os valores positivos mais elevados (97%) se referem ao período do durante a visita. Por outro lado, as respostas positivas descem para 48% no que diz respeito ao momento do pós visitas, tornando ainda mais pertinente a realização deste Estudo.

Estes resultados, nomeadamente no antes e no durante as visitas, são promissores e constituem um contributo valioso para a promoção da educação museológica, revelando, no entanto, que há ainda muito trabalho por fazer em prol dessa educação.

A propósito do costume dos professores abordarem, depois das visitas, os temas com os alunos/seniores na NA, solicitámos aos professores que justificassem as suas respostas. Foram apresentadas 13 razões justificativas, representando 43% dos respondentes.

Como respostas negativas foi referenciado: i) “*não tenho este costume, porque a minha atividade docente não proporciona idas aos Museus com matéria pedagógica*”; ii) “*não levo os alunos aos Museus, mas sugiro exposições quando as visito e me parecem de interesse*”; iii) “*não se aplica à minha atividade*”; iv) “*não tenho feito visitas*”; v) “*não vou com alunos/as aos Museus*”; vi) “*por não dominar suficientemente os temas ou tema em causa*”; e vii) “*porque não os tenho levado aos Museus*”.

No que diz respeito às respostas positivas i) interpretar e complementar o seu conhecimento; ii) ter a perceção do interesse dos alunos; e iii) é uma forma de dar importância, de trocar conhecimentos e chamar a atenção para as atividades da NA.

Outro aspeto que procurámos saber tem a ver com a existência ou não do costume, por parte dos professores, de registar informação nos três momentos de aprendizagem específicos da educação museológica que são “o antes”, “o durante” e “o depois” das visitas.

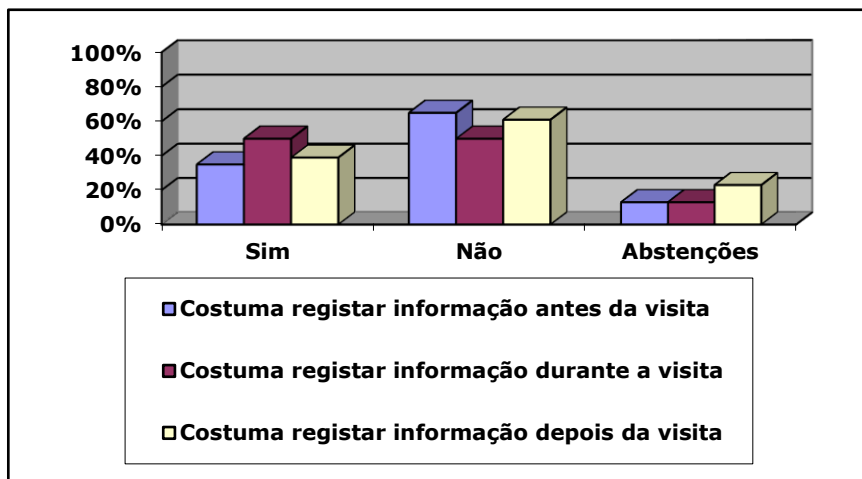


Gráfico 61 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Costuma registar informação antes, durante e depois das visitas aos Museus?

Constata-se que 35% dos professores respondentes costuma registar informação antes da visita, que 50% dos professores costuma registar informação durante a visita, sendo que em cada um destes casos 13% (n=4) dos professores não responderam. Quanto ao período posterior à visita, 39% dos respondentes declararam registar a informação e 61% respondeu o contrário, sendo que neste caso 23% (n=7) dos professores não responderam, o que representa para estas questões o nível de ausência de respostas mais elevado.

Uma vez mais com estes resultados, que indiciam não corresponderem às atividades próprias dos três momentos específicos de aprendizagem da educação museológica, torna-se ainda mais evidente a necessidade de promoção desta educação.

Questionámos os professores no sentido de saber se gostam de brochuras sobre a visita e se costumam acompanhar os alunos/seniores nas visitas.

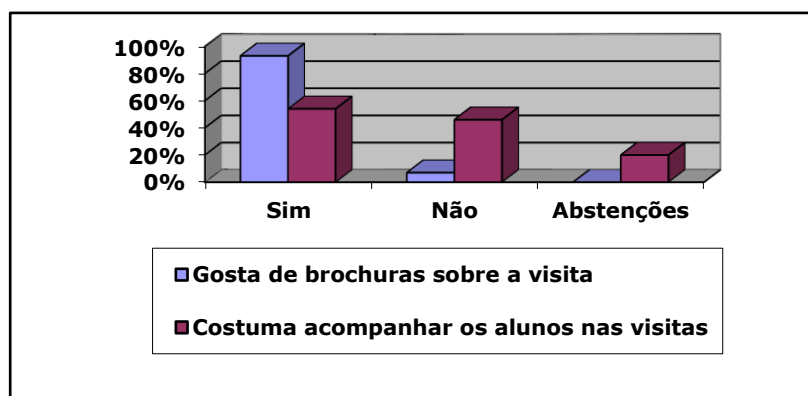


Gráfico 62 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Gosta de brochuras sobre a visita? Costuma acompanhar os alunos nas visitas?

A entrega de brochuras sobre a visita mereceu o apoio de 93% dos professores, enquanto que acompanhar os alunos nas visitas é um costume de 54% dos professores, sendo que à 1ª questão todos os professores responderam, e à 2ª pergunta, 6 professores (20%) não responderam.

Nestes termos, a resposta sim em cada uma das perguntas foi maioritária. De facto, a entrega de brochuras merece um apoio muito apreciável de todos os professores, mostrando que estes querem ser informados sobre a visita, ao passo que o costume de acompanhar os alunos nas visitas é praticado por um pouco mais de metade dos 24 professores que responderam a esta questão. Uma vez mais torna-se evidente a necessidade da promoção da educação museológica, no sentido de contribuir para que esse acompanhamento se torne um hábito.

#### 4 - Indicadores de Transferência de Saberes no Processo de Educação e Formação

São três as questões referentes a este indicador. Questionámos os professores no sentido de saber se aplicam os conhecimentos dos Museus, se eles influenciam a sua docência e se são utilizados nas aulas.

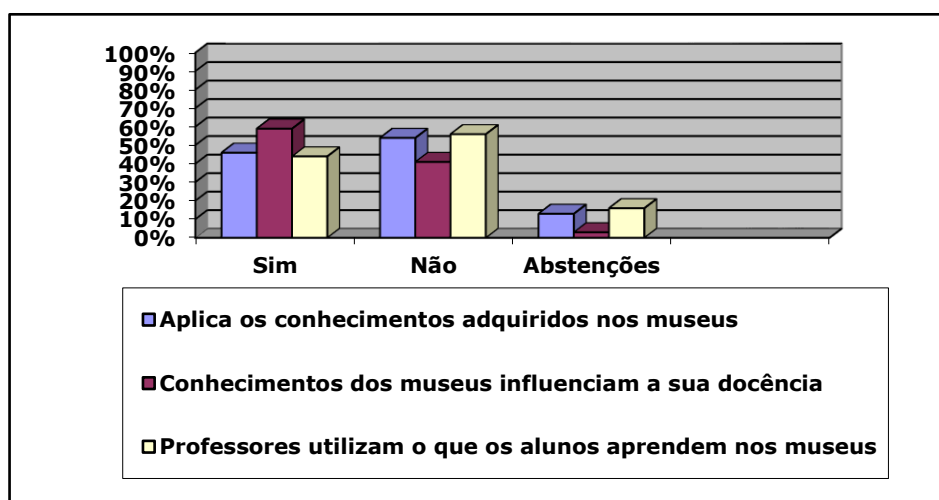


Gráfico 63 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Aplica os conhecimentos dos Museus? Eles influenciam a sua docência e são utilizados nas aulas?

Pela análise do gráfico 63 ficamos a saber que: i) a maioria dos professores, por escassa margem 54% contra 46%, com 13% (n=4) de falta de respostas, não aplicam normalmente os conhecimentos adquiridos nos Museus; ii) por uma margem mais alargada, 59% contra 41% dos professores, sendo que um deles não respondeu (3%), sentem que os conhecimentos dos

Museus influenciam a sua docência; e iii) 56% contra 44%, com 16% (n=5) de professores que não responderam, acha que os professores utilizam aquilo que os alunos aprendem nos Museus.

Deste modo, nestas três questões, uma maioria de 54% dos respondentes diz não aplicar os conhecimentos dos Museus, 59% reconhece que os conhecimentos dos Museus influenciam a sua docência e 56% não utilizam o que os alunos/seniores aprendem nos Museus.

## 5 - Indicadores de Parceria Universidades Seniores/Museus

São oito as questões referentes a este indicador.

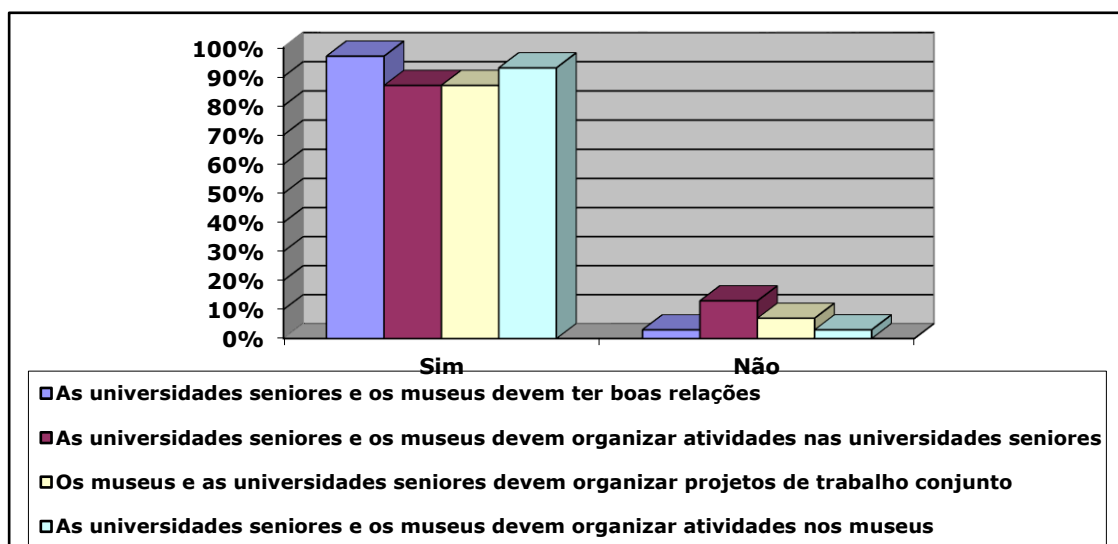


Gráfico 64 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que as US e os Museus devem ter boas relações? Devem organizar atividades conjuntas? Nas US ou nos Museus?

Todas as respostas dos professores foram sempre no mesmo sentido, manifestando-se claramente pela positiva. Assim, todos os professores acham que os Museus e as US devem ter boas relações e devem organizar atividades conjuntas. Por grande maioria, os professores concordam que essas atividades devem acontecer, tanto nas US como nos Museus, com ligeira supremacia (93% contra 87%) para estes. Os valores dos níveis de falta de respostas foram baixos, variando entre 0 e 6%.

Deste modo, o gráfico é suficientemente elucidativo, pois todas as respostas afirmativas, sendo superiores aos 85%, levam-nos a concluir que a implementação de parcerias universidades seniores/Museus merece a concordância da quase totalidade dos professores.

Como justificação das respostas dadas pelos professores, correspondendo ao nosso questionamento no respeitante à existência de boas relações entre Universidades Seniores e Museus, os professores referiram o seguinte: i) é uma mais-valia, fundamental para a

planificação das iniciativas que se pretende em benefício das duas instituições. De facto, as duas partes complementam-se, pois enquanto os Museus encontram/realizam as suas funções, os seniores seus importantes potenciais clientes ficam culturalmente mais enriquecidos; ii) são facilitadoras do estabelecimento de parcerias criadoras de oportunidades para intercâmbios de experiências e saberes geradoras de maior aprofundamento cultural; iii) o estabelecimento da comunicação mútua, sendo do interesse das instituições, só pode favorecer ambas as partes, pois fornece às respetivas comunidades informação mais dirigida e motivadora dos seniores, estimulando a fruição dos Museus; iv) contribui para a implementação do gosto e para a alteração de hábitos, como o de não visitar Museus, facultando o acesso e a frequência de iniciativas desenvolvidas pelos Museus.

Em relação à organização de atividades conjuntas nas US, questionámos os professores sobre o porquê das suas respostas. As inferências resultantes da submissão das justificações a análise de conteúdo, no respeitante às respostas positivas, são as seguintes: i) vir o Museu à Universidade Sénior seria mais cómodo e facilitador, pois faria face à complicação de deslocar um grupo de seniores, alguns com mobilidade reduzida; ii) de abordagem sempre interessante, seria uma mais-valia, pois muitas matérias e disciplinas têm ligação com os Museus, servindo de enriquecimento cultural; iii) ambas as instituições vão evoluir e obter ganhos na sua forma de organizar o trabalho; iv) para divulgar, estimular e interligar o conhecimento e melhorar aprendizagens através da história de cada Museu; e v) com existência de benefícios mútuos, como o poder despertar o interesse em frequentar os Museus, gerar aproximação cultural melhorada, contribuir para o encontrar/realizar a função dos Museus com o correspondente enriquecimento dos seniores, motivar os seniores e desenvolver as suas capacidades.

Relativamente às respostas negativas, as inferências são: i) o conceito de "Museu" perde-se fora do ambiente próprio; ii) atividades vividas e orientadas por especialistas dos Museus são sempre mais profícuas, podendo despertar o interesse em frequentar os mesmos; e iii) porque nos Museus podem ser promovidas visitas guiadas e usufruir, quando for caso disso, do Museu "vivo".

Quanto à organização de projetos de trabalho conjunto entre US e Museus, pedimos aos professores para apresentarem o porquê das suas respostas.

As inferências resultantes da submissão das justificações a análise de conteúdo são as seguintes: i) seria interessante, promovendo uma abordagem de conteúdos mais motivante mas um pouco difícil de concretizar; ii) a organização conjunta traz benefícios para as entidades envolvidas; iii) depende do trabalho, o voluntariado é sempre uma boa atividade para os

seniores; e iv) deste modo podem ser promovidas visitas guiadas para melhorar aprendizagens, fomentando o envolvimento das partes e o enriquecimento cultural dos participantes.

No que concerne aos museólogos participarem na concepção das visitas e no respetivo acompanhamento junto de professores e alunos, a maioria das respostas aponta no sentido favorável.

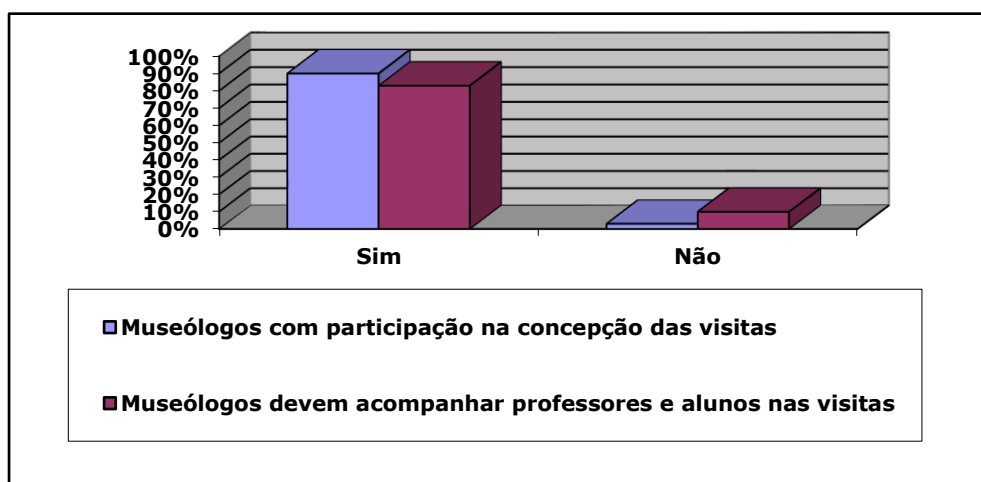


Gráfico 65 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que os museólogos devem participar na concepção e acompanhamento das visitas?

Pela análise do gráfico 65 verifica-se que a participação dos museólogos na concepção das visitas é desejada por 90% dos professores. Igualmente a presença dos museólogos no acompanhamento das visitas é desejada por 83% dos professores. Em ambas as situações 2 professores não responderam, representando 7%.

A questão referente à participação dos museólogos na concepção das visitas foi objeto de questionamento sobre o porquê das respostas.

As inferências resultantes da submissão das respostas positivas à análise de conteúdo são as seguintes: i) os museólogos possuem conhecimentos aprofundados que valorizarão as visitas, constituindo uma mais-valia para a informação aos elementos das US; ii) atendendo às suas competências e formação, os museólogos são quem melhor ‘sabe’ de Museus – conceito, objetivos e formas de captação de interesse –, podendo dessa forma conceber conteúdos direcionados para o público-alvo; e iii) para tentar uma maior proximidade com os Museus e melhorar a qualidade dos eventos em particular quando há interesse especializado para otimizar os mesmos e torná-los mais produtivos.

Em relação às respostas negativas as inferências são: i) os museólogos mostram o seu trabalho, mas a concepção das visitas não deve ser feita por eles; e ii) como os museólogos detêm o melhor conhecimento da matéria, porque são especialistas, devem dialogar com os visitantes.

A produção de dossiês pedagógicos de apoio às visitas é suportada pela grande maioria dos professores, o mesmo não se verificando em gostar de ajudar a desenvolver estas atividades, pois só 20% dos professores é que se mostraram interessados nessa ajuda.

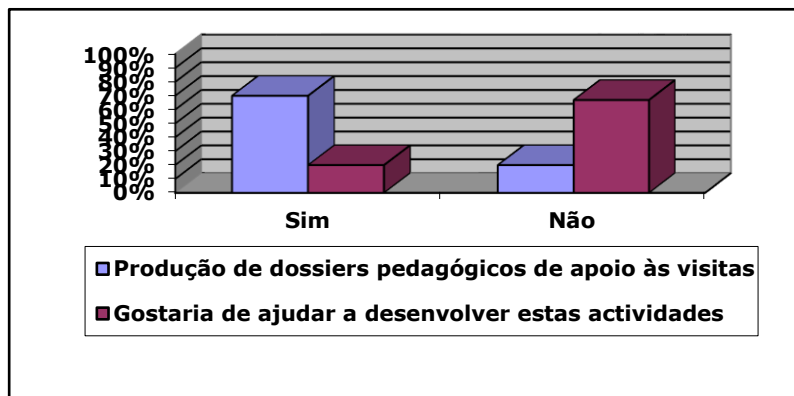


Gráfico 66 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que se devem produzir dossiês pedagógicos de apoio às visitas?  
Gostaria de ajudar a desenvolver estas actividades?

Verifica-se que 70% dos professores concordam com a produção dos dossiês pedagógicos. Relativamente à questão se gostaria de ajudar a desenvolver estas atividades, os professores inclinam-se maioritariamente para o não, pois só 23% contra 77% dos professores são favoráveis a essa ajuda. Na resposta à 1ª questão não responderam 3 professores (10%) e à 2ª não responderam 4 professores (13%).

## 6 - Indicadores do Processo de Envelhecimento Ativo

Este indicador tem 5 questões. Interrogámos os professores no sentido de saber se consideravam que o envelhecimento ativo traduzia uma nova reformulação da condição idosa, se diariamente adotam práticas conformes com o conceito envelhecimento ativo e se este conceito ajuda a contrariar a exclusão social.



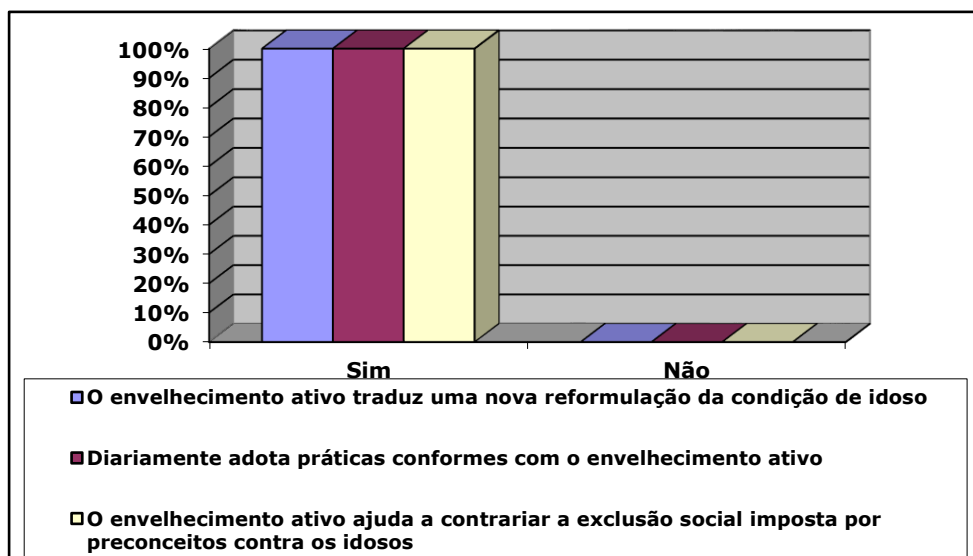


Gráfico 67 - Posicionamento dos professores face às perguntas: Acha que o envelhecimento ativo traduz uma nova condição do idoso? Adota práticas conformes com o envelhecimento ativo? Acha que o envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social dos idosos?

Constata-se que o gráfico 67 é elucidativo do facto das 3 questões formuladas terem merecido a apreciação unânime dos 30 professores respondentes, atingindo o *score* de 100% de respostas positivas.

Estas respostas vão no mesmo sentido, embora de forma exageradamente otimista, que as conclusões do estudo de Ferreira, Jerónimo, Marques, Silva e Cabral (2013, pp. 289-290) quando se refere que a “adoção de práticas de envelhecimento ativo parece convergir no bom sentido”, não querendo dizer que não haja “muitos progressos a fazer nem inúmeros riscos a acautelar, no sentido de continuar a estudar toda a gama de dimensões dos processos de envelhecimento”.

Procurámos saber se os professores consideram que o envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de toda as idades e se acham que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

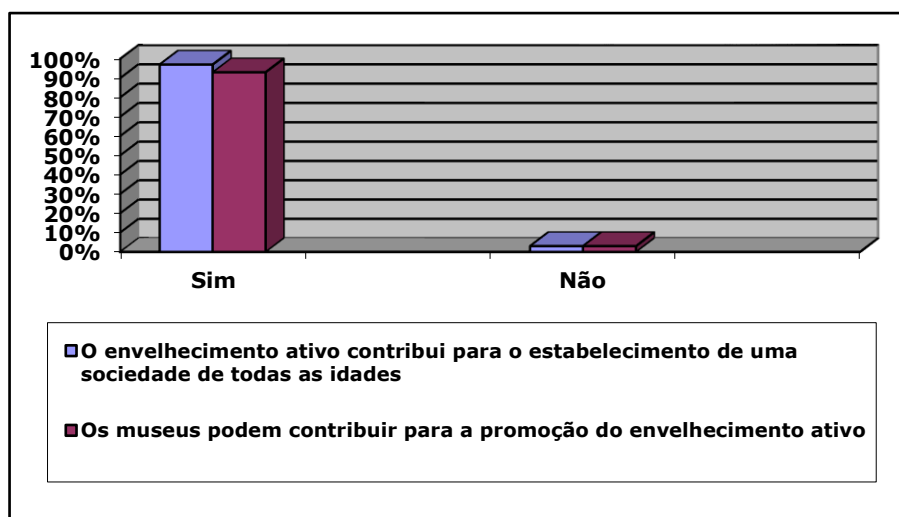


Gráfico 68 - Posicionamento dos professores face às perguntas: O envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades? Os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?

Verifica-se que as duas questões mereceram a concordância largamente maioritária de 97% dos 30 professores respondentes à primeira questão e de 93% dos 29 professores que responderam à segunda pergunta.

Estes resultados, nomeadamente os referentes à segunda questão, comprovam o contributo que os Museus podem desempenhar nos muitos progressos a fazer em prol da promoção do envelhecimento ativo.

A questão referente ao contributo dos Museus na promoção do envelhecimento ativo foi objeto de análise de conteúdo com as seguintes apreciações: i) através da organização de visitas guiadas e de atividades concernentes às temáticas de cada Museu, proporcionando a participação dos alunos/seniores com as suas experiências; ii) promovendo o conhecimento e despertando o interesse pelas visitas aos Museus; iii) fornecendo novos conhecimentos e interessando os alunos/seniores numa nova compreensão e melhoria de conhecimentos, favorecendo a atividade social, tirando os seniores de casa; iv) criando condições (atividades adequadas, entradas de baixo preço ou grátis) para atrair os alunos/seniores às visitas de Museus; v) pela dinâmica criada nas visitas em grupo, pela troca de ideias e pela aquisição de novos conhecimentos e novos amigos; vi) levando os seniores visitantes de Museus a interessarem-se mais pelo conhecimento, utilizando legendagem com caracteres maiores e mais visíveis, conducente a uma postura construtiva na obtenção/manutenção do saber; vii) estimulando interesses que eventualmente estavam adormecidos, incentivando a interação e a promoção do enriquecimento cultural; viii) que a deslocação de pessoas seniores, saindo de casa, a chamada “zona de conforto”, contribui naturalmente para desenvolver capacidades; e

ix) a visita é uma atividade passiva, a menos que, como corolário, seja pedida uma intervenção individual sobre o seu interesse/valor.

## 7 - Indicadores do Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

São em número de cinco as questões referentes a este indicador. Na primeira pergunta questionámos os professores sobre se concordavam com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

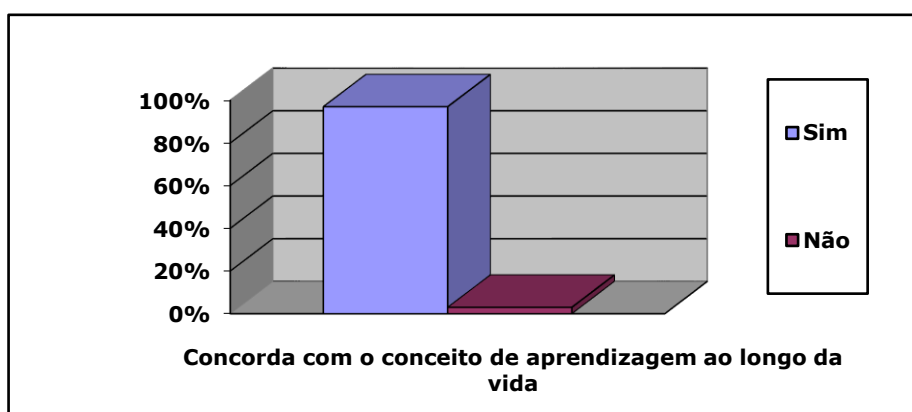


Gráfico 69 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Concorda com o conceito de aprendizagem ao longo da vida?

Verifica-se que uma esmagadora maioria de 97% dos 30 professores respondentes concorda com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Questionados sobre o porquê das suas respostas, a análise de conteúdo permitiu as seguintes inferências: i) aprender é algo que faz parte da construção do indivíduo até ao final da sua vida; ii) faz parte da definição de humano racional, às vezes socialmente esquecida e desvalorizada; iii) *“porque nos devemos valorizar sempre, todos os dias se aprende.”* *“Se paramos é como se partíssemos”*; iv) estimula o envelhecimento ativo; v) o saber não tem limite e não tem idade; e vi) é fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e pelos efeitos positivos que tem no indivíduo e na sociedade em geral.

Outros aspetos que procurámos saber referem-se ao facto de os professores acharem se a promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV, se os professores “sentem” que as práticas dos seniores seus alunos na NA estão em conformidade com o conceito de ALV e se acham que um dos riscos redutores da ALV consiste na sua subjugação a finalidades profissionais e de competitividade económica e não na promoção do bem-estar e felicidade do adulto.

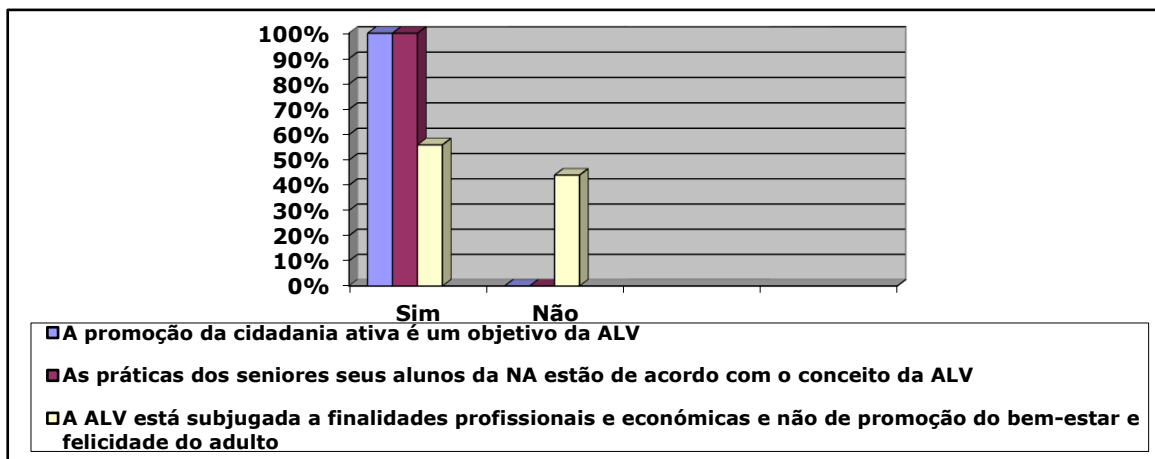


Gráfico 70 - Posicionamento dos professores face às perguntas: A promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV? As práticas dos seniores seus alunos na NA estão de acordo com o conceito da ALV? A ALV está subjugada a finalidades profissionais e económicas e não de promoção do bem-estar e felicidade do adulto?

Constata-se que as perguntas relativas à promoção da cidadania ativa como um dos objetivos da ALV e as práticas dos alunos/seniores e dos professores respondentes estarem de acordo com o conceito da ALV mereceram a total concordância (100%) dos 30 professores respondentes.

Os resultados da primeira pergunta estão de acordo com os objetivos da ALV referidos no Memorando ALV (2000, p. 4).

Quanto à problemática da terceira pergunta, os resultados são equilibrados, sendo de 56% as respostas positivas. Não responderam a esta questão 10% dos professores (n=3).

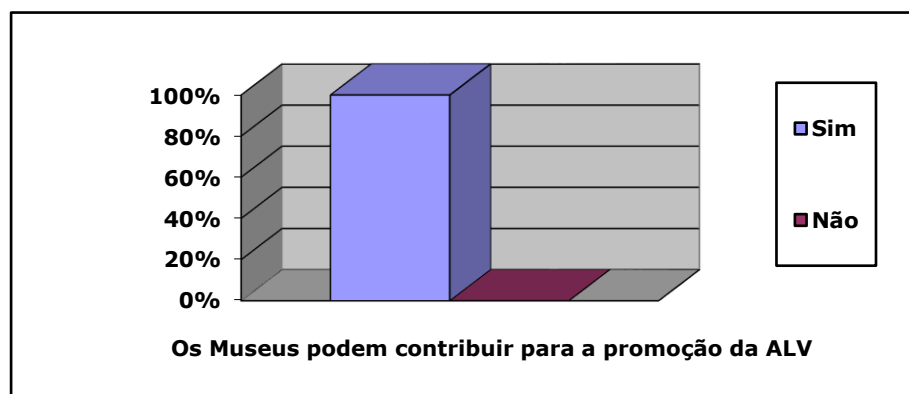


Gráfico 71 - Posicionamento dos professores face à pergunta: Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?

Pelo gráfico 71 ficamos a saber que 100% dos professores consideram que os Museus podem contribuir para a promoção da ALV. Das respostas dadas e após o inerente tratamento de dados por aplicação da análise de conteúdo obtivemos as seguintes inferências: i) permitem a consolidação de conhecimentos já adquiridos e aumentam a capacidade de questionar sobre o mundo que nos rodeia; ii) estimulando e proporcionando “pacotes” de visitas sistematizadas,

organizadas e especificamente destinadas a visitantes seniores com a realização de debates após as mesmas, efetivação de trabalhos de preparação e de pequenos relatórios após o contacto e as visitas aos Museus dotados de boa legendagem e iluminação; iii) sendo dinâmicos, proactivos e abrindo as portas de forma didática, promotora de dinâmicas interessantes conducentes à "descoberta" de motivos de interesse ativo, respondendo a objetivos pessoais; iv) através de ofertas lúdicas e sensitivas, abrindo horizontes, ensinando, explicando e não sendo aborrecidos; v) oferecendo o recurso do seu espólio e o conhecimento dos seus monitores no desempenho de uma missão coadjuvante com a docência, interagindo com as Universidades Seniores; e vi) fornecendo saber, lazer, promovendo atividades com abordagens de conteúdos diversos, por razões óbvias, de enriquecimento cultural.

## Síntese Geral

Os quadros que se seguem apresentam as frequências relativas das perguntas mais relevantes, com vista à identificação dos posicionamentos predominantes em cada categoria, referentes, respetivamente, a alunos/seniores e a professores.

### ALUNOS/SENIORES

Indicadores	Questões	Respostas	
		Sim %	Não %
Gerais de cultura museológica	1. Costuma visitar os Museus?	91	-
	2. Gosta de visitar os Museus?	96	
	3. Quando visita Museus vai acompanhado?	81	
	4. Museus visitados:		
	4.1. Do brinquedo	-	62
	4.2. Dos coches	91	-
	4.3. De marinha	82	-
	4.4. Da fábrica da pólvora de Barcarena	59	-
	4.5. Da cera	-	73
	4.6. Do traje	66	-
	4.7. Nacional do teatro e da dança	71	-
	4.8. Da ciência viva	-	52
	4.9. Da eletricidade	81	-
	4.10. Do ar	-	84
	4.11. De etnografia	-	57

Gerais de cultura museológica	4.12.Do planetário	85	-
	4.13.De Leopoldo Battistini	-	97
	4.13.Da água	-	58
	4.15.Nacional de arte antiga	89	-
	4.16.Do aquário Vasco da Gama	89	-
	4.17.Da rádio	-	93
	4.18.De história natural e da ciência	-	54
	5.Gostou mais de visitar o Museu Nacional de Arte Antiga e o Museu dos Coches?	59	-
	5.Média de Museus visitados	11,2	-
Específicos da cultura museológica	1.Ao longo da sua vida de sénior fez mais de 7 visitas a Museus?	61	-
	2.Ao longo de 2015/16 a NA proporcionou-lhe menos de 7 visitas a Museus?	66	-
Da relação US/Museus	1.Os alunos/seniores da NA vão muito a Museus?	76	-
	2.A NA dá suficientes informações sobre os Museus?	69	-
	4.O que gosta mais de fazer nos Museus é ver e simultaneamente ver e ouvir?	73	-
	5.Gosta mais de visitas guiadas a Museus?	82	-
	6.Gosta de explicações antes das visitas?	91	-
	7.Gosta de explicações durante as visitas?	95	-
	8.Gosta de abordar os temas depois das visitas?	84	-
	10.Gosta de brochuras sobre a visita?	91	-
	11.Preferê a companhia dos professores durante as visitas?	93	-
De transferência de saberes no seu processo de educação e formação	1.Aplica os conhecimentos adquiridos nos Museus?	73	-
	2.3.Aplica os conhecimentos dos Museus com os amigos?	70	-
	2.4.Aplica os conhecimentos dos Museus com outros que não os amigos?	87	-
	3.Os conhecimentos dos Museus influenciam o seu processo de educação e formação?	92	-
De parcerias US/Museus	1.US e Museus devem ter boas relações?	97	-
	2.US e Museus com atividades conjuntas nos Museus?	90	-
	3.Organização conjunta de atividades nas US?	73	-
Do processo de envelhecimento ativo	1.O envelhecimento ativo traduz nova reformulação da condição idosa?	90	-
	2.Diariamente adota práticas de envelhecimento ativo?	87	-
	3.O envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos?	93	-
	4.O envelhecimento ativo contribui para uma sociedade de todas as idades?	93	-
	5.Os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?	91	-
Do conceito de aprendizagem ao longo da vida	1.Concorda com o conceito de ALV?	96	-
	2.Sente-se motivado para aprender?	96	-
	3.Tem sentido necessidade de adquirir novas aprendizagens?	94	-
	4.A promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV?	93	-
	5.Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?	96	-

Quadro 20 - Registo por indicador, das frequências relativas das respostas dos alunos/seniores que se revelaram mais significativas ( $\geq 50\%$  de opiniões).

Os indicadores gerais de cultura museológica são promissores, pois os alunos/seniores afirmam terem o costume e gostar bastante de visitar Museus, se bem que com ligeira supremacia para o gostar sobre o costume, e fazem-no, de preferência, acompanhados por outrem.

Relativamente aos Museus mais visitados, em 1º lugar surge o dos Coches, seguindo-se o MNAA e o Aquário Vasco da Gama e em 3º lugar o Museu do Planetário, sendo que os dois primeiros são de longe os mais preferidos pelos seniores/alunos. Por outro lado, os Museus menos visitados são, em 1º lugar, o Museu Leopoldo Battistini, seguido pelo Museu da Rádio e, em 3º lugar, pelo Museu do Ar.

Nestes termos, constata-se que os Museus mais visitados e preferidos são pouco diversificados concentrando-se em seis, os quais estão geograficamente sediados em locais mais próximos da sede da NA, dando a entender que o aspeto da distância à sede da NA é determinante na escolha dos Museus a visitar.

Em média, cada aluno/sénior já visitou 11,2 Museus.

Os indicadores específicos da cultura museológica revelam que mais de metade dos alunos/seniores, ao longo da sua vida de sénior, participaram em mais de 7 visitas a Museus e que no ano letivo 2015-2016, pela NA, visitaram Museus com periodicidade inferior à mensal.

A relação entre as Universidades Seniores e os Museus sai amplamente favorecida e recomendavelmente necessária atendendo aos indicadores resultantes das respostas dadas pelos alunos/seniores, ao considerarem que os associados da NA vão muito a Museus e que a instituição NA dá suficientes informações sobre os mesmos, num quadro em que a grande maioria dos respondentes manifestou gostar de explicações antes e durante as visitas, as quais, preferencialmente, são guiadas e na companhia dos professores, como também gostam de abordar os temas depois das visitas e de receberem brochuras sobre as mesmas.

Acresce que, ao manifestarem que o que gostam mais de fazer nos Museus, é só ver e ver e ouvir em simultâneo, os alunos/seniores dão preferência aos Museus expositivos. Nestes termos ressalta a necessidade de se intensificar a relação entre as instituições em causa, a fim de colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos seniores.

A existência da transferência de saberes no processo de educação e formação dos adultos seniores é reconhecida pelos seniores/alunos, uma vez que estes afirmam aplicar normalmente os conhecimentos adquiridos nos Museus, mormente com os amigos e familiares, e sentem que esses conhecimentos influenciam o processo atrás referido. Manifestaram-se, ainda, amplamente favoráveis ao estabelecimento de parcerias entre as universidades seniores e os

Museus, ao explicitarem que estas instituições devem ter boas relações e organizar atividades conjuntas, tanto nos Museus como nas US.

O processo do ‘envelhecimento ativo’ igualmente sai bastante valorizado pelos alunos/seniores da NA, ao ser por estes considerado como traduzindo uma nova reformulação da condição idosa, porque ajuda a contrariar a exclusão social, imposta por preconceitos contra os idosos, e por contribuir para uma sociedade de todas as idades. Os alunos/seniores afirmam que adotam, diariamente, práticas de envelhecimento ativo e reconhecem, claramente, que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

Em relação ao conceito da ALV, os posicionamentos maioritários dos alunos/seniores respondentes evidenciam uma clara validação do mesmo. De facto: i) manifestaram uma concordância praticamente unânime em relação ao conceito; ii) sentem-se, também por unanimidade, motivados para aprender; iii) têm sentido necessidade em adquirir novas aprendizagens; iv) concordam que a promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV; e v) na sua promoção, os Museus, no parecer dos alunos/seniores, podem dar um contributo para tal.

Este reconhecimento do papel dos Museus no contributo para a promoção da ALV, de um modo mais global, ajudará a ‘conhecer o papel dos Museus no processo de educação e formação de adultos seniores’.

## PROFESSORES

Indicadores	Questões	Respostas	
		Sim %	Não %
Gerais de cultura museológica	1.É frequentador assíduo de Museus?	70	-
	2.Que tipo de Museu gosta mais de visitar?		
	2.1.De arte.	90	-
	2.2.De história natural	-	69
	2.3.De ciência e técnica.	-	62
	2.4.De tecnologia	-	90
	2.5.EcoMuseu	-	83
	2.4.De arqueologia.	-	62
	3.Visita os Museus acompanhado?	76	-
	4.Museus visitados:		



Geris de cultura museológica	4.1.Do fado	53	-
	4.2.Dos coches	100	-
	4.3.De marinha	93	-
	4.4.Da fábrica da pólvora de Barcarena	67	-
	4.5-Da cera	-	63
	4.6.Do traje	87	-
	4.7.Nacional do teatro e da dança	-	73
	4.8.Da ciência viva	67	-
	4.9.Da eletricidade	87	-
	4.10.Do ar	-	60
	4.11.De etnografia	57	-
	4.12.Do planetário	73	-
	4.13.Das Comunicações	-	67
	4.13.Da água	-	57
	4.15.Nacional de arte antiga	93	-
	4.16.Do aquário Vasco da Gama	97	-
	4.17.Da rádio	-	87
	4.18.De história natural e da ciência	-	53
	5.Média de Museus visitados	12,6	-
Específicos de cultura museológica	1.Prepara as visitas previamente?	-	57
	2.Regista informação ao longo das visitas?	53	-
	3.Faz sínteses analíticas depois das visitas?	-	67
	4.No último ano não levou os seus alunos aos Museus?	73	-
Da relação US/Museus	1.Os seniores vão muito aos Museus em Portugal?	-	54
	2.Os seniores/alunos da NA vão muito a Museus?	77	-
	3.Costuma dar informações sobre os Museus?	-	54
	4.Museus interessam-se pelas matérias das US?	-	74
	5.Gosta de explicações antes das visitas?	77	-
	6.Gosta de explicações ao longo das visitas?	97	-
	7.Costuma abordar os temas depois das visitas na NA?	-	52
	8.Costuma registar informação antes da visita?	65	-
	9.Costuma registar informação durante a visita?	50	50
	10.Costuma registar informação depois da visita?	-	61
	11.Gosta que lhe deem brochuras sobre a visita?	93	-
	12.Costuma acompanhar os alunos nas visitas?	54	-
De transferência de saberes no processo de educação e formação	1.Aplica conhecimentos transmitidos aos alunos nos Museus?	-	54
	2.Os conhecimentos dos Museus influenciam a docência?	59	-
	3.Os professores utilizam o que os seniores/alunos aprendem nos Museus?	-	56
De parcerias US/Museus	1.US e Museus com boas relações?	97	-
	2.US e Museus com trabalho conjunto?	87	-
	3.Organização conjunta de atividades nas US?	87	-
	4.Organização conjunta de atividades nos Museus?	93	-
	5.Os museólogos devem participar na conceção das visitas?	90	-
	6. Os museólogos devem acompanhar os professores nas visitas?	83	-
	7.Devem-se produzir dossiers pedagógicos de apoio às visitas?	70	-
	8.Gostaria de ajudar a desenvolver estas atividades?	-	77
Do processo de envelhecimento ativo	1.O envelhecimento ativo traduz nova reformulação da condição do idoso?	100	-
	2.Adota práticas conformes com o envelhecimento ativo?	100	-

Do processo de envelhecimento ativo	3.O envelhecimento ativo ajuda a contrariar a exclusão social dos idosos?	100	-
	4.O envelhecimento ativo contribui para o estabelecimento de uma sociedade de todas as idades?	97	-
	5.Os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo?	93	-
Do conceito de aprendizagem ao longo da vida	1.Concorda com o conceito de ALV?	97	-
	2.A promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV?	100	-
	3.As práticas dos seus seniores/alunos estão de acordo com o conceito de ALV?	100	-
	4.A ALV está subjugada a finalidades profissionais e económicas e não de promoção da felicidade do adulto?	56	-
	5.Os Museus podem contribuir para a promoção da ALV?	100	-

Quadro 21 - Registo por indicador, das frequências relativas, das respostas dos professores que se revelaram mais significativas ( $\geq 50\%$  de opiniões).

Os indicadores gerais de cultura museológica mostram-nos que a grande maioria dos professores se declaram frequentadores assíduos de Museus, cuja preferência de visita recai, a grande distância dos outros tipos de Museus, nos de Arte. Quando visitam Museus fazem-no preferencialmente acompanhados. Todos os professores já visitaram o Museu Nacional dos Coches, seguido de muito perto pelo Aquário Vasco da Gama. De um modo geral, gostam dos Museus que visitam e em média já visitaram 12,6 Museus.

Os indicadores específicos de cultura museológica permitem-nos saber que a maioria dos professores não prepara as visitas previamente, embora registem informação ao longo delas, não fazem sínteses analíticas depois das visitas e não proporcionaram aos seus alunos/seniores, no último ano letivo, visitas a Museus.

Estamos convictos de que, para modificar no melhor sentido esta situação, são condições indispensáveis a promoção da educação museológica acompanhada da institucionalização de uma relação mais eficiente US/Museus.

No âmbito do indicador “relação entre as US e os Museus”, o gosto pelas explicações antes e ao longo das visitas aos Museus e pela entrega de brochuras sobre as visitas, o costume de registar informação antes e durante as visitas, bem como o costume de acompanhar os alunos nas visitas, com as exceções da abordagem dos temas e do registo de informação depois das visitas, acrescido do gosto, largamente maioritário, da entrega de brochuras sobre as mesmas e o acompanhamento dos alunos pelos professores, são práticas já utilizadas pela maioria dos docentes, constituindo um contributo importante para o sucesso da implementação da educação museológica e ‘colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos seniores’.

Pelo contrário, o reconhecimento, por parte da maioria dos professores, de que os seniores não vão muito aos Museus em Portugal, embora, pelo contrário, os da NA o façam, de que não costumam dar informações sobre os Museus e de que os Museus não se interessam pelas matérias lecionadas nas US, indiciam, apesar de alguns avanços já alcançados, que ainda existe um percurso significativo a percorrer para assegurar o pleno desenvolvimento da educação museológica, propiciador do 'estreitar das relações entre Museus e Universidades Seniores'.

A existência da transferência de saberes no processo de educação e formação dos adultos seniores sai favorecida pelo parecer maioritário dos professores quando declaram que os conhecimentos dos Museus influenciam a sua docência mas, por outro lado, não é apoiada pela maioria dos docentes que declara não aplicar os conhecimentos transmitidos aos alunos nos Museus, e pelo reconhecimento maioritário dos docentes que referem não utilizar o que os seniores/alunos aprendem nos Museus.

As parcerias US/Museus são apoiadas pela quase totalidade dos professores, ao reconhecerem que US e Museus devem ter boas relações e realizar trabalho conjunto, ao concordarem com a organização conjunta de atividades, tanto nos Museus como nas Universidades Seniores, pela sua anuência à produção de dossiês pedagógicos de apoio às visitas, por serem favoráveis à participação dos museólogos na conceção das mesmas, e finalmente ao considerarem que os museólogos devem acompanhar os professores nas visitas.

Destaque ainda, pela negativa, para o facto da maioria dos professores se ter pronunciado por não terem gosto em ajudar a desenvolver estas atividades.

É expetável que nos objetivos destas parcerias esteja o seu contributo para estreitar as relações entre Museus e US (objetivo nº 5 deste Estudo), também o de colocar os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos seniores (objetivo nº 3 deste Estudo) e o de valorizar os Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação dos adultos seniores (objetivo nº 2 deste Estudo).

O processo do 'envelhecimento ativo' sai bastante valorizado pelos professores da NA, ao ser, por unanimidade, considerado como traduzindo uma nova reformulação da condição do idoso, porque todos os professores afirmam que adotam, diariamente, práticas de envelhecimento ativo, porque ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos e, também, por contribuir para uma sociedade de todas as idades.

Os professores igualmente reconhecem, claramente, que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo.

Este reconhecimento do papel dos Museus no contributo para a promoção do envelhecimento ativo, de um modo mais global, ajudará a ‘conhecer o papel dos Museus no processo de educação e formação de adultos seniores’ (objetivo nº 1 deste Estudo).

Em relação ao conceito da ALV, os posicionamentos maioritários dos professores respondentes evidenciam uma clara validação do mesmo. De facto, manifestam uma concordância praticamente unânime para com o conceito, e concordam por unanimidade que a promoção da cidadania ativa é um objetivo da ALV. Igualmente por unanimidade manifestam o seu acordo em relação ao conceito em questão e ao contributo dos Museus para o seu desenvolvimento e, por maioria, reconhecem que esse conceito está subjugado a finalidades profissionais e económicas, em detrimento da promoção da felicidade do adulto.

Também aqui o reconhecimento deste papel dos Museus no contributo para essa promoção, de um modo mais global, ajudará a ‘conhecer o papel dos Museus no processo de educação e formação de adultos seniores’ (objetivo nº 1 deste Estudo).

Como se constata, os questionários, não obstante ter sido demorado o seu tratamento, vieram a revelar-se ricos de informação, permitindo extrair ilações muito importantes.

A análise destes dados, muito embora no contexto das instituições NA e dos Museus, dotou-nos de uma visão mais alargada sobre certos fatores das problemáticas da relação US/Museus, da promoção da educação museológica, do estabelecimento de parcerias entre aquelas instituições e dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores.

### **III. 3 - Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Entrevistas**

Após a apresentação dos dados, feita com recurso aos protocolos (ver um exemplo no anexo XXI) procedemos à utilização do “procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2006, p. 62), por aplicação de uma técnica designada por análise de conteúdo.

Esta técnica, de acordo com Guerra (2006, p. 62), “tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”,

Recorremos “à análise de conteúdo com o objectivo de tirar partido de um material dito «qualitativo» (por oposição ao inquérito quantitativo extensivo)” (Bardin, 1977, p. 65).

Na organização da análise de conteúdo tivemos em consideração os três polos cronológicos estipulados por Bardin (1977, p. 95): “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Realizámos quatro entrevistas com o mesmo número de alunos/seniores da NA integrantes do grupo participante nas visitas aos Museus que aceitaram e se disponibilizaram para mediar uma visita a um Museu, depois de um processo formativo intencionalmente desencadeado com essa finalidade.

Realizámos três conversas informais a outros tantos informantes-chave: uma docente universitária de museologia, uma docente voluntária de uma AS e a uma das coordenadoras do serviço educativo de um Museu visitado no âmbito deste Estudo em representação do respetivo diretor.

De acordo com Campos (2001), para a aplicação da análise de conteúdo procedemos da seguinte forma: i) utilização da dimensão interpretativa nas respostas dadas pelos entrevistados, transcrevendo-se as que julgamos mais significativas para cada subcategoria e extraindo delas as inferências possíveis para considerar nas conclusões do estudo; e ii) uma análise de conteúdo tendo em vista a apresentação dos indicadores mais frequentes de cada subcategoria, determinados de acordo com as unidades de enumeração de cada um, seguida das inferências.

Submetendo os protocolos das entrevistas à análise de conteúdo, em que escolhemos como unidade de registo “uma afirmação acerca de um assunto” ou tema (Bardin, 1977, p. 105) e como unidade de contexto “o parágrafo para o tema” da entrevista, (Bardin, 1977, p. 107), obtivemos os dados que nos permitiram compreender as perceções dos entrevistados sobre a temática em apreciação.

Recorrendo aos respetivos protocolos e com os dados tipificados por categorias, de acordo com os blocos do guião (ver anexo XI) das entrevistas, desenvolvemos a dimensão interpretativa das respostas dadas, primeiro com os mediadores da NA e depois com os informantes-chave, transcrevendo algumas das respostas mais significativas de cada subcategoria, de acordo com a técnica que D’Urung (1974) designa de «tesoura e cola»: o texto é dividido em fragmentos que são distribuídos pelas várias categorias, as quais poderão ser reformuladas facilmente, à medida que vão surgindo novos elementos.

A aplicação da dimensão interpretativa às respostas dadas pelos quatro entrevistados mediadores alunos/seniores da NA, permitiu, a partir dos protocolos das entrevistas, a

elaboração do 1º documento das mesmas, composto por uma primeira categorização (ver anexo XXII), e um 2º documento com o levantamento de dados das entrevistas (ver anexo XXIII) a fim de extrairmos, para os mediadores da NA, as inferências possíveis a considerar nas nossas conclusões.

A análise de conteúdo, tendo em consideração os dados emergentes da totalidade das perguntas das quatro entrevistas, permitiu-nos encontrar os indicadores, apresentados no quadro de categorização das entrevistas, designado por 3º documento ou síntese das entrevistas (ver anexo XXIV), para a extração das inferências possíveis a considerar nas conclusões.

O objetivo desta análise de conteúdo foi o de facilitar o tratamento estatístico das perguntas das entrevistas. As subcategorias consideradas foram as usadas na análise interpretativa.

### **III. 3.1 - Mediadores da Associação Sénior Nova Atena**

A análise de conteúdo efetuada com o propósito de reunir conclusões, permitiu salientar 4 categorias e 18 subcategorias que se apresentam no quadro que se segue.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Preparação da mediação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Razões da aceitação</li> <li>-Preparação</li> <li>-Nível de preparação</li> <li>-Preocupações</li> <li>-Dificuldades encontradas</li> <li>-Modo como ultrapassou as dificuldades</li> <li>-Melhorias a introduzir no processo de mediação</li> </ul>
Formação de mediadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Melhorias a introduzir do processo de formação do mediador</li> <li>-Balanço do processo de formação</li> </ul>
Efeitos da mediação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Decurso da ação de mediação</li> <li>-Reações dos participantes</li> <li>-Maior atenção dos visitantes</li> </ul>

Efeitos da mediação	-Novas visões do Museu visitado
	-Novas visões dos Museus, em geral
	-Benefícios da prática museológica para os seniores
	-Balanço global da mediação
	-Procedimentos para avaliar a mediação
Funcionalidade do Museu	-Melhoria do Museu visitado

Quadro 22 - Registo das categorias e subcategorias das entrevistas realizadas aos mediadores.

Com recurso à síntese das entrevistas (anexo XXIV) foi possível extrair as ilações que se seguem.

No que se refere às «razões da aceitação», foram invocadas pelos alunos/seniores da NA, para agirem como mediadores, a participação, o enriquecimento formativo, a colaboração, o gosto por desafios e a temática do Museu, o reavivar memórias, o ser uma ação cultural com sentido e consequente, o já conhecer o Museu a visitar e a originalidade da sua coleção.

Relativamente à «preparação» da mediação, esta apresentou-se como adequada ao público adulto sénior, passou por visitas prévias guiadas e livres ao Museu, pela consulta de documentação alusiva às temáticas do mesmo, pelo visionamento de vídeo, pelo estudo do roteiro do Museu e por leituras de documentos autoproduzidos e complementares para consolidar conhecimentos já adquiridos.

A subcategoria «nível de preparação» da mediação recolheu um leque de indicadores que vão desde minimamente até ao bem preparado em função de formação consistente, com base sólida e consciência de que há algo por adquirir e aprofundar.

No que diz respeito às «maiores preocupações» dos mediadores, elas tiveram a ver com a sua reduzida experiência, a falta de formação técnica, o ajustamento ao grupo visitante e a fidelidade ao conhecimento científico em apreço.

As «dificuldades encontradas» distribuíram-se pela elevada dimensão do espaço, pela grande diversidade das coleções, espólio do Museu e universo de informação, pela escassez de tempo e excesso deste no acesso à bibliografia e no sintetizar as histórias do Museu e parque envolvente.

A «ultrapassagem das dificuldades» foi conseguida por uma gestão mais criteriosa do tempo no acesso à Internet, na apresentação da síntese das descrições, fazendo só alusão aos aspetos mais relevantes, e pela elaboração de um guião de tópicos.

As «melhorias a introduzir no processo de formação do mediador» passaram pelo envolvimento dos serviços educativos do Museu na preparação e adoção de um plano de preparação, na realização de visitas prévias preparatórias, na caracterização do Museu e na cedência de documentação informativa acerca do Museu. Outras melhorias, por parte do mediador, têm a ver com a diversificação de pesquisas bibliográficas e leituras específicas, no cumprir do guião de tópicos da mediação, no variar a informação a transmitir, na auscultação do público-alvo e na existência de mais tempo para a preparação.

Ainda em relação a esta última subcategoria salienta-se a necessidade de: i) adquirir formação específica através de cursos livres e *workshops*, versando noções gerais de museologia; ii) efetuar visitas prévias orientadas de reconhecimento; iii) pesquisar e analisar documentação sobre o conceito Museu e sobre museologia; iv) ter em consideração os objetivos do estudo, a caracterização dos mediadores e restantes participantes; v) fazer leituras ajustadas à temática do Museu com acesso facultado por essa instituição; e vi) aperfeiçoar-se como comunicador e na liderança de grupos.

Realizado o «balanço do processo de formação dos mediadores», referência para a constatação do processo ter sido bem conseguido, ser propiciador de melhoria contínua, ter sido francamente positivo ou, pelo menos, positivo, que foi captada a atenção dos participantes e que podia ter corrido melhor.

O «balanço das visitas» mediadas foi muito variado, indo desde a autossatisfação, que decorreu bem, mas dependente dos efeitos do cansaço dos visitantes e de acordo com o plano elaborado para o efeito, até à não isenção de falhas e omissões, há necessidade de atentar na duração da visita e, finalmente, com os objetivos pessoais alcançados.

As «reações dos visitantes» foram francamente ou muito positivas, demonstrativas de grande atenção e concentração, de sentimentos nostálgicos de memórias de infância, de interação generalizada veiculando vivências cordatas e interessadas.

Como «elementos mais valorizados» emergem módulos e vídeos interativos, maquetes, fotografias no percurso expositivo, figuras em tamanho real de operários em contexto laboral, rever artistas já desaparecidos, maquetes de equipamentos culturais atuais e já desaparecidos, nacionais e do mundo ibérico e contextos da monarquia portuguesa.

As «novas visões acerca do Museu visitado» assentam no nível da história do seu edifício-sede, das suas enormes potencialidades educativas e formativas, da sua temática como fonte de informação para a comunidade envolvente, de ser um “mundo” com muito por explorar como equipamento cultural muito interessante, embora sem a existência de apoio aos visitantes.



Em síntese, a partir destas mediações os Museus passaram a ser vistos como fonte de enriquecimento cultural, “lugar” para fazer trabalhar a memória sociocultural do adulto sénior, ampliando os seus conhecimentos e a valorização do património cultural.

Os «benefícios da prática museológica no processo de educação e formação de adultos» promovem o aprofundamento e aquisição de conhecimentos, a formação do sentido crítico, o exercício da cidadania mais ativa, o preenchimento de tempos livres, a fruição de equipamentos culturais, o reviver e o reavivar de memórias, o conhecimento, a valorização e a sensibilização patrimonial, o aprender história de arte e de Portugal, novas formas de vivenciar a velhice, o usufruto de vivências não desfrutadas na vida ativa, exercício mental/intelectual e estratificações sociais.

O «balanço do processo de preparação e concretização da mediação» permite afirmar que ele foi positivo, tendo as expectativas sido correspondidas, que houve alargamento do conceito de Museu e dos conhecimentos da coleção vista, que se exige a adequação das características dos visitantes à temática do Museu, e que há necessidade de adoção de um plano processual.

A «avaliação da sessão de mediação» envolve proceder à recolha de comentários dos visitantes, de fazer estudos comparativos entre ações similares e de aplicar testes/questionários do nível de satisfação aos visitantes.

Como «medidas para melhorar o funcionamento e a organização do Museu» visitado foi referida/o a aplicação de questionários de satisfação ao público visitante, a realização da auscultação dos mediadores pelo Museu, que se deve ter melhor perceção do público visitante, o repensar e recriar de núcleos expositivos, a imperiosa existência de legendas em todas as “vitrines” expositivas, cujo tamanho das letras e posicionamento seja favorável à leitura dos adultos seniores, a dotação pelo Museu de um catálogo e centro de documentação, a incorporação de novas tendências da temática do Museu, a criação de um espaço para visionamento de filmes e apresentação de peças de teatro, a existência de recursos humanos para apoio dos grupos visitantes, e a realização diária de visitas em português e em inglês.

### **III. 3.2 - Informantes-Chave**

Tendo em conta a prossecução dos objetivos definidos no capítulo II, ponto II. 3.3 para as conversas informais com os informantes, recolhemos as opiniões que se apresentam.

Assim, a informante-chave A, técnica superior autárquica com 60 anos de idade e docente universitária, considerou que esta investigação é muito pertinente e útil. Os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores, em função do

testemunho desta informante-chave, estão expressos através de uma frase nuclear, no quadro que se apresenta de seguida.

<b>Categorias</b>	<b>Frases nucleares (informante-chave A)</b>
1-Cultura	<i>Contributo para a compreensão do universo e da diversidade de formas de estar na vida.</i>
2-Comunitário	<i>Capacidade de tomar iniciativa e de partilhar com os outros.</i>
3-Património	<i>Reconhecimento e apropriação.</i>
4-Criticidade	<i>Reforço, incremento e enriquecimento do sentido crítico.</i>
5-Identidade	<i>Atender à diversidade, para além do que une/identifica os elementos de uma comunidade.</i>
6-História	<i>Interpretação e importância do património.</i>
7-Societário	<i>Preparar para respostas a interesses da sociedade.</i>
8-Memória	<i>Seleção e uso de memórias.</i>
9-Individual	<i>Autenticidade e responsabilidade.</i>
10-Papel dos Museus na promoção do envelhecimento ativo	<i>Contribuir para o bem-estar das pessoas (visitantes ou outros usufrutuários).</i>
11- Papel dos Museus na promoção da aprendizagem ao longo da vida	<i>Ser agente informal e não formal de aprendizagens.</i>
12-Procedimentos favoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>Adaptar-se ao público-alvo no contexto da mediação</i>
13-Procedimentos desfavoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>Alhear-se da envolvente.</i>
14-Razões para a criação de um Museu	<i>Preencher um vazio, responder a uma necessidade social</i>

Quadro 23 - Registo das frases nucleares por categoria do processo da EFA da informante-chave A.

Mais considerou esta informante-chave que a metodologia adotada é uma boa via e que teria cabimento conhecer a missão e os objetivos estratégicos específicos de cada um dos Museus visitados e os recursos afetos relativamente ao público sénior. Contudo, frisamos que estas últimas considerações, ainda que pertinentes, não foram objeto deste Estudo.

Relativamente à informante-chave B, professora aposentada e docente voluntária de uma AS, considerou este Estudo pertinente e útil porque através dele procurar-se-á inovar o saber já existente entre os Museus e as US, dado que os alunos/seniores têm: i) uma inteligibilidade que

lhes advém da experiência de vida e da sùmula dos conhecimentos que adquiriram; ii) maior disponibilidade para poder fruir dos Museus. E, ainda, porque: iii) é exequível, questionável, empiricamente comprovável e de informação acessível; iv) contribui para o combate à inatividade dos alunos/seniores; e v) motiva e abre expetativas com maior profundidade na aquisição de conhecimentos que lhes permitam um enriquecimento interior capaz de gerar uma harmonia e bem-estar no seu dia-a-dia.

Os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores, de acordo com o testemunho desta informante-chave, estão expressos no quadro que se segue através de uma frase nuclear por categoria.

<b>Categorias</b>	<b>Frases nucleares (informante-chave B)</b>
1-Cultura	<i>Síntese e sistematização do conhecimento experiencial.</i>
2-Comunitário	<i>Pertença, inclusão, bem-estar.</i>
3-Património	<i>Herança comum.</i>
4-Criticidade	<i>Apelo ao discernimento.</i>
5-Identidade	<i>Reconhecimento de valores comunitários, aproximação, afeto.</i>
6-História	<i>Motivação, intuição aproximada à realidade.</i>
7-Societário	<i>Reconhecimento de valores comuns espírito fraterno.</i>
8-Memória	<i>Contributo para a inteligibilidade do presente, munição para o futuro.</i>
9-Individual	<i>Enriquecimento da mente.</i>
10-Papel dos Museus na promoção do envelhecimento ativo	<i>Mobilização física e intelectual. Socialização.</i>
11- Papel dos Museus na promoção da aprendizagem ao longo da vida	<i>Lucidez maior para uma cidadania ativa.</i>
12-Procedimentos favoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>Empenho/boas relações interpessoais/boa preparação temática.</i>
13-Procedimentos desfavoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>Atitude negativa face aos itens anteriores.</i>
14-Razões para a criação de um Museu	<i>Responsabilidade moral em relação às futuras gerações.</i>

Quadro 24 - Registo das frases nucleares por categoria do processo da EFA da informante-chave B.

A informante-chave C, técnica superior do MNAA e uma das coordenadoras do serviço de educação desse Museu, referiu que a pertinência e utilidade deste Estudo são totais, até porque nenhum Museu pode, atualmente, ignorar o cada vez mais numeroso e disponível público adulto sénior, para fruir dos Museus. Acresce que, presentemente, cerca de 40% das visitas guiadas ao MNAA têm como público-alvo os adultos seniores.

Mais referiu esta informante-chave que entende ser adequada a metodologia de investigação-ação adotada para a efetivação deste Estudo.

Os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores, segundo o seu testemunho, estão expressos no quadro que se segue através de uma frase nuclear por categoria.

<b>Categorias</b>	<b>Frases nucleares (informante-chave C)</b>
1-Cultura	<i>Veículo de comunicação indispensável à democracia.</i>
2-Comunitário	<i>Envolvimento coletivo através da obra de arte, Museu espaço de partilha, diálogo e descoberta.</i>
3-Património	<i>Preservação, estudo e memória.</i>
4-Criticidade	<i>Promover o espírito crítico através da obra de arte.</i>
5-Identidade	<i>A arte vive da interação entre o objeto e o individuo e o que cada um leva para esse encontro é determinante para a qualidade dessa experiência.</i>
6-História	<i>Disciplina transversal.</i>
7-Societário	<i>A obra de arte afeta, perturba, sensibiliza, obriga a pensar. Aquele que a vê e se deixa perturbar por ela terá de refletir, seja sobre si próprio, seja sobre o mundo que o rodeia.</i>
8-Memória	<i>Preservação da memória individual e coletiva.</i>
9-Individual	<i>Papel transformador do Museu.</i>
10-Papel dos Museus na promoção do envelhecimento ativo	<i>Programas de continuidade para públicos seniores</i>
11- Papel dos Museus na promoção da aprendizagem ao longo da vida	<i>Criação de dinâmicas de aprendizagem.</i>

12-Procedimentos favoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>Disponibilidade, flexibilidade, simpatia, relação, partilha e diálogo: habilidade e compromisso de orientar o outro para um conhecimento mais completo e profundo.</i>
13-Procedimentos desfavoráveis a um bom desempenho dos mediadores	<i>O contrário do assinalado na categoria anterior.</i>
14-Razões para a criação de um Museu	<i>Para além do óbvio, preservação e estudo das coleções, um Museu deve atrair, provocar curiosidade, levar a questionar e, assim, promover o conhecimento.</i>

Quadro 25 - Registo das frases nucleares por categoria do processo da EFA, da informante-chave C.

Em síntese, as opiniões dos informantes-chave parecem-nos permitir legitimar e validar a pertinência e a relevância do trabalho de investigação-ação realizado, que surge, deste modo, como uma metodologia apropriada ao estudo efetuado.

### III. 4 - Apresentação e Análise dos Dados Obtidos Através das Observações

Efetuámos treze observações de visitas a onze Museus diferentes. Quatro das visitas objeto de observação foram mediadas por seniores associados da NA, uma pelo investigador e outra co mediada por este e uma técnica do Museu visitado, sendo as restantes visitas sido mediadas por técnicos dos Museus visitados.

No processo conducente à análise dos dados obtidos através das observações, elaborámos fichas registo das visitas a Museus, fichas de recolha da opinião dos mediadores sobre cada visita realizada e quadros síntese das respostas dadas às perguntas fechadas e por categoria às perguntas abertas.

A súmula dos dados obtidos foi registada em duas sínteses, a parcelar para cada visita e a final referente a todas elas.

Cada síntese parcelar foi incluída na ficha registo da respetiva visita, tendo sido obtida por conjugação de: i) dados da recolha da opinião dos mediadores sobre essa visita; e ii) quadros síntese das respostas dadas às perguntas fechadas e por categoria das perguntas abertas.

Na recolha de opiniões das visitas obtivemos dados para além dos objetivos definidos para este Estudo.

### III. 4.1 - Síntese Final das Observações

Esta síntese faz referência aos produtos das análises efetuadas aos dados constantes nos quadros síntese das respostas às perguntas fechadas e abertas formuladas e aos dados presentes no quadro síntese das análises aos vídeos das visitas filmadas.

No sentido de facilitar a análise das respostas dadas pelos observadores visitantes às perguntas fechadas (Quadro 26), construímos um quadro registo, por categoria, só com os totais das respostas dadas.

Categorias	Questões colocadas aos mediadores	Totais das respostas	
		Sim %	Não %
Expetativas criadas antes da visita	1.Sabia da existência do Museu?	77	23
	2.Já visitou o Museu?	39	61
	3.Achou bem que o Museu tivesse sido criado?	100	0
	4.Tem relação com a temática do Museu?	11	89
	5.Criou expetativas?	80	20
Perceções adquiridas durante a visita	1.Teve novas perceções?	89	11
	2.Teve surpresas?	85	15
Balanço/avaliação da visita	1.As expetativas iniciais foram confirmadas?	94	6

Quadro 26 - Registo por categoria, das frequências relativas, das respostas dos mediadores às perguntas fechadas a eles formuladas.

Atentando neste quadro verifica-se que os resultados obtidos, no período que antecedeu a visita, são muito promissores pelos indicadores francamente positivos que muito claramente evidenciam, atendendo quer ao número elevado (77%) de visitantes que já tinham conhecimento da existência do Museu a visitar, quer à total (100%) concordância pela sua criação e ainda pela criação (80%) de expetativas para com a visita. Igual evidência se verificou, embora menos significativa, pela menor diferença de respostas dadas entre o sim (39%) e o não (61%), relativamente ao já ter ou não visitado o Museu que se preparavam para visitar.

No que diz respeito à existência ou não de relação entre os visitantes e a temática do Museu, constatou-se que uma grande maioria das respostas dadas (89%) vão no sentido da não existência de qualquer relação.

Relativamente às percepções adquiridas durante a visita, destaque para o registo, quer da ocorrência de um número muito significativo de novas percepções (89%), quer para a obtenção de semelhante resultado quanto à existência de surpresas (85%).

No que diz respeito ao balanço/avaliação da visita, as expetativas iniciais foram largamente confirmadas, situando-se nos 94% as respostas afirmativas.

No respeitante às perguntas abertas, da categoria expetativas criadas antes das visitas, e recorrendo aos quadros registo das respostas dadas pelos observadores visitantes e ao quadro dos indicadores de cada subcategoria resultantes da análise de conteúdo, anteriormente referenciados no Capítulo II, ponto II. 3.4 (observações, dos instrumentos e procedimentos) desta tese, verifica-se que:

De visitas anteriores aos Museus agora visitados, na visão dos observadores visitantes, pela positiva, são merecedores de destaque aspetos como: i) a imponência e a arquitetura dos edifícios pela sua singularidade e valor arquitetónico; ii) o efeito pedagógico dos espaços museológicos; o facto de as visitas terem sido sempre interessantes, do agrado geral e despertarem uma grande curiosidade; iii) a riqueza das pinturas, o mobiliário e as decorações que os ornamentam; iv) o nutrir um grande fascínio pela temática do Museu; v) a existência de reservas muito numerosas; vi) a ourivesaria exposta; vii) a criatividade, a percepção do real significado da criação dos Museus e a flexibilidade das equipas dirigentes; viii) os melhoramentos e a comparabilidade aos grandes Museus da Europa; ix) o valor patrimonial; x) a constante renovação; xi) a diversidade; e xii) a melhoria das exposições.

Por outro lado, pela negativa, destaque para: i) o facto de algumas visitas não terem sido guiadas; ii) a má e não natural iluminação existente em alguns Museus; iii) a desproporcionalidade dos edifícios-sedes de Museus, em relação ao meio onde estão localizados; iv) a existência de escadas de acesso muito difícil às instalações dos Museus; e v) a muito insuficiente legendagem existente, sem contrastes de cor.

As razões determinantes para a criação de Museus têm a ver, em termos do património com: i) propiciar uma bela forma e um bom aproveitamento do mesmo; ii) contributo para garantir a preservação do património edificado e de obras/peças de interesse coletivo; iii) enriquecimento do património cultural; iv) mostrar exemplos do valor e da riqueza dos patrimónios nacional e internacional e a ligação entre os vários continentes no âmbito das temáticas dos Museus; v) dar a conhecer o património “escondido” do grande público; e vi) permitir conhecer o património das elites culturais.

Outra das razões determinantes refere-se à questão do conhecimento, como seja: i) a sua transmissão e promoção em Museus “vivos”, ou seja, simulando o contexto real; ii) o dar a conhecer a história e a evolução das civilizações e das temáticas dos Museus bem como de peças/obras de interesse coletivo; iii) fazer conhecer e apreciar coleções e tipos de artes muito diversificadas; iv) promover a evocação e o conhecimento de costumes, hábitos e tradições das comunidades envolventes aos Museus junto de todos os setores de público, nomeadamente das novas gerações e do público sénior; v) garantir uma mais ampla divulgação, pondo em relevo a obra do patrono do Museu bem como de obras-primas de dimensão internacional e nacional; e vi) possibilitar o conhecimento da ação de portugueses além-fronteiras.

A promoção do processo de divulgação de ‘algo’ é outra das razões para a criação de Museus, já que permite: i) mostrar acervos, espólios, coleções de famílias e obras de artistas conceituados, tanto a nível mundial como nacional; ii) divulgar e interpretar a vida dos agentes das artes representadas nas instituições museológicas, assim como as temáticas de Museus e sua história, a presença de Portugal no estrangeiro; e iii) promover a divulgação da cultura de outras nacionalidades.

A ideia da criação de um Museu é vital, útil, faz todo o sentido, é portadora de alto valor cultural e de alcance pedagógico atendendo a: i) registo histórico-cultural que proporciona; ii) despertar para outros mundos do âmbito das temáticas dos Museus, prestando, desse modo, uma boa homenagem a essas temáticas; iii) estabelecimento de novas relações do público com as temáticas dos Museus; iv) desfrutar de um espaço de socialização muito único; v) possibilitar a apreciação de peças espetaculares; vi) contribuir para o enriquecimento cultural dos visitantes; e vii) poder proporcionar a realização de exposições de todo o tipo.

Acresce que: *“a ideia se justifica claramente, pois é muito interessante, louvável, aliciante, fundamental, constitui uma medida fantástica, é espetacular e importante, mesmo importantíssima, quando bem conseguida é altamente considerada situando-se ao nível de ótima ou excelente, podendo estar a preencher, pecando ou não por tardia, uma lacuna e pode simbolizar a bíblia da nossa nacionalidade. A ideia da criação de Museus pode residir na história, dedicação, coragem, esforço, luta e solidariedade daqueles que não desistiram e acreditaram que era possível essa criação”*.

Em relação às visitas e antes da sua realização, foram criadas grandes expetativas, aliciantes, muito diversificadas e promissoras expetativas, centradas em aspetos específicos relacionadas com as temáticas dos Museus e ao facto das visitas serem guiadas. Nestes termos, as duas expetativas com incidências mais elevadas foram a curiosidade e o entusiasmo, sendo



a primeira em relação ao programa e à visita propriamente dita e a segunda para com os objetos decorativos expostos e para com a visita, sendo este aspeto reforçado pela acumulação de visitas anteriores aos mesmos Museus.

A criação das expectativas, pelos observadores visitantes, ficou facilitada por: i) conhecimentos anteriores dos Museus, alguns desde a sua criação e pelo rever e visitar de Museus já visitados; ii) preferências e interesses pessoais dos visitantes para com os Museus; iii) efeito desafiante das suas temáticas, propiciador da aquisição de novos conhecimentos, sem exclusão de nacionalidades e potenciando a vontade de visitar os países de origem dos objetos expostos; iv) autoquestionamento sobre a passagem e permuta de valores dos portugueses por esses territórios; v) desfrutar da beleza dos objetos expostos, contribuindo para que a efetivação das visitas tivesse todo o sentido, fosse geradora de satisfação e os visitantes ficassem mais ricos culturalmente. Por outro lado, a descodificação das obras deve ocorrer, assim como o desfrutar dos registos escritos da história das temáticas dos Museus, para que se verifique o apreço pela arte exposta, no reconhecimento da grande valia da temática exposta, alicerçado na visita às reservas e numa boa organização expositiva dos Museus.

Durante as visitas os observadores visitantes adquiriram e confirmaram muitas e diversificadas perceções. Os seus testemunhos acentuam: i) curiosidade e satisfação associadas à realização das visitas e à aquisição de novos conhecimentos; ii) desconhecimento da existência de um património nacional muito valioso na pintura, ourivesaria, escultura e cerâmica; iii) aquisição de conhecimento sobre a origem de algumas palavras que frequentemente usam; iv) riqueza das potencialidades educativas e formativas do universo das temáticas dos Museus, dos espólios e da beleza das coleções observadas; v) valor do objeto museológico bem explícito na representação da grande importância e riqueza de temáticas de Museus para a história de Portugal; vi) clarificação no respeitante a espólios observados; vii) reforço de conhecimentos específicos e de carácter histórico sobre áreas temáticas; viii) acréscimo de informação significativa sobre as temáticas dos Museus; ix) existência de edifícios de Museus merecedores de elogios em termos arquitetónicos e outros de críticas por excesso de volumetria e não enquadramento histórico; x) noção de maior precisão de efeitos práticos de fenómenos físicos; xi) Museus mais completos, mais ricos, incidindo na diversidade da realidade portuguesa; xii) visitar e voltar aos Museus permite vivenciar os contextos oferecidos por eles; xiii) nos Museus os espaços interativos suscitam diversão e são enriquecedores; xiv) a organização de um Museu é um processo global muito interessante; xv) apreensão da existência de relação entre a origem social e o traje que se usa; xvi) dado que os espartilhos são

agressivos da saúde dos seus utilizadores, o conhecimento do seu uso suscitou um efeito de choque; xvii) ganhar a habituação de um olhar mais profundo reafirmador do valor de peças já conhecidas e das obras-primas dos Museus; xviii) aquisição e avivar de noções e de conhecimentos de utensílios e de adereços outrora usados na produção de temáticas dos Museus; xix) incrementação do desagrado quanto ao amontoado de peças expostas; xx) necessidade de repensar Museus por existência de espaços mal ou exageradamente iluminados e mal aproveitados em termos físicos; xxi) entrar no mundo do esplendor da magia e da fantasia e encontrar respostas sobre especificidades das temáticas dos Museus; e xxii) constatação de que os últimos reis de Portugal tiveram uma forte ligação com aspetos relativos ao mar.

Ainda relativamente às percepções adquiridas durante as visitas, do quadro 26 apresentado na p. 258, verifica-se que 85% dos observadores visitantes que foram auscultados tiveram surpresas ao longo das visitas.

De facto, foram muitas e variadas as surpresas adquiridas nesse espaço de tempo, dificultando a especificação de quais seriam as maiores.

As muitas surpresas tiveram a ver com: i) equipamentos de Museus em bom estado de conservação, com inovadora arquitetura, indiciando a existência de um bom trabalho de preservação do património; ii) o sentido lúdico como a ciência é tratada e a maneira acessível como as experiências são explicadas num autêntico Museu “vivo”; iii) a forma como se concretiza a produção e o modo de funcionamento das centrais elétricas; iv) a existência de coleções desconhecidas muito atrativas e cada vez mais completas; v) a magnificência e inovação de objetos museológicos; vi) o uso precoce e abusivo do espartilho afetando a saúde da utilizadora, acompanhado, muitas vezes, pelo desconhecimento de que esse uso prejudicava a saúde da mulher; vii) a existência de Museus em instalações degradadas, mal iluminadas e/ou com organização expositiva deficiente, incompleta e repetitiva; viii) a abundância, riqueza e variedade dos espólios patentes nos Museus; ix) o muito valioso, histórico e rico acervo dos Museus, observável no brilhante e alto valor artístico incorporado nas obras expostas; x) a ostentação da sumptuosidade, da grande riqueza arquitetónica e de arte que ornamentam edifícios e coleções de Museus; xi) a qualidade e diversidade do património e de alaias litúrgicas; xii) a arte do teatro de sombras existente desde tempos ancestrais e os materiais usados na sua produção; xiii) espaços bonitos e espaçosos de tipologias adequadas, existindo também outros com manifesta insuficiência de espaço; xiv) a ausência de assinatura de autoria nas obras, por tratar-se, segundo o autor das mesmas, de peças universalmente únicas; xv) a sequência adotada pelos autores na conceção e concretização das obras e uso de materiais

menos comuns, mas mais fáceis de utilizar nas obras de grande dimensão; e xv) com o facto de na conceção de porcelanas, o mundo oriental ter desde tempos remotos avançados conhecimentos únicos.

Relativamente à categoria balanço/avaliação das visitas e no referente à confirmação das expetativas iniciais (Quadro 26, p. 258), verifica-se que 94% dos observadores visitantes manifestaram que as suas expetativas iniciais tinham sido confirmadas, argumentando: i) a aquisição de uma visão mais abrangente de outras civilizações e a evidência das potencialidades educativas e formativas dos Museus; ii) as exposições permanentes serem aprazíveis, com boa sinalética e dotadas de obras de arte de beleza superior ao esperado, fruto de uma eficiente organização em espaços emblemáticos; iii) a adequação das visitas aos objetivos e a clarificação daquilo que se pretendia investigar; iv) o património dos Museus estar preservado e organizado de modo a ser visitável assim como o valor e importância do património exposto; v) a riqueza e a diversidade dos espólios bem como a superior qualidade das obras-primas vistas; vi) o facto de se ter verificado existirem expetativas excedidas, largamente excedidas ou ultrapassadas; vii) as iniciativas desenvolvidas pelos mediadores durante as visitas guiadas através de uma abordagem mais ampla das temáticas em questão, permitindo o preenchimento de algumas lacunas relacionadas com essas temáticas e as atividades de outros agentes educativos envolvidos nos projetos de criação dos Museus; viii) os novos e enriquecedores conhecimentos adquiridos; ix) a observação de uma grande variedade de aspetos e de uma mais completa informação das temáticas dos Museus; e x) o acréscimo da vontade para desfrutar e aprender através dos Museus.

No que diz respeito aos benefícios da prática museológica, nas categorias do processo da EFA descritas no Capítulo I, ponto I. 6.10 (anexo V), os visitantes seniores observadores auscultados, nos seus testemunhos, confirmaram esses benefícios referindo:

1 - **Na categoria história:** i) o aprofundamento da informação e formação complementares sob o ponto de vista histórico dos Museus; ii) uma melhoria dos conhecimentos históricos das temáticas a nível nacional e internacional dos Museus e viajar no tempo através das histórias dessas temáticas; iii) o favorecimento de um olhar mais fundamentado sobre a “nossa” história com as inerentes aquisições e enriquecimentos históricos geradores de aprendizagens de relevante interesse histórico; iv) a descrição de histórias de vida familiar e relembrar histórias locais e regionais; v) o contar de histórias dos objetos expostos; e vi) o reforço da apropriação de heranças históricas.

2 - No respeitante à **categoria memória**: reavivar, reviver, reativar e relembrar memórias de vivências antigas ocorridas ao longo e em todas as idades da vida dos adultos seniores, produzindo efeitos ao nível do despertar, da recordação, da estimulação, da revisitação, da reativação, da reinterpretação, do reforço, do aprofundamento, da robustez, da confirmação, da apropriação e, finalmente, do enriquecimento dessas memórias e vivências.

3 - **Na categoria património**: i) passar a valorizar mais o património edificado – verdadeiro marco arquitetónico, a criatividade patrimonial, a diversidade patrimonial, a conservação patrimonial, o património cultural, o património com processos de fabrico artesanal e a relação entre o património e as marcas de cada época; ii) ganhar mais sensibilidade à conservação patrimonial e ao aspeto arquitetónico; iii) o reforço da apropriação de heranças patrimoniais; iv) o acesso a mais conhecimento de aspetos patrimoniais; v) atribuir mais sentido às questões patrimoniais; vi) aprofundar conhecimentos dos patrimónios das temáticas dos Museus; vii) promover a criação de património específico; viii) conhecer obras únicas e notáveis do património nacional; e ix) aceder a informação e formação complementares sob o ponto de vista patrimonial dos Museus.

4 - **Na categoria cultura**: i) o seu enriquecimento cultural; ii) o reforço da apropriação de heranças culturais; iii) a criação de oportunidades culturais; iv) valorizar a permuta cultural antiquíssima e intercontinental, assim como valorizar o simbolismo de obras de arte antigas; v) aceder a informação e formação complementares sob o ponto de vista cultural dos Museus; vi) incentivar consumos culturais e o acesso à cultura; vii) aprender a olhar para a obra de arte; viii) aquisição de consumos culturais; ix) apreensão dos costumes, hábitos e tradições de outras culturas; x) verificar diferenças culturais entre povos de origens distintas; xi) conhecimento das técnicas e materiais usados por outros povos para darem satisfação às suas necessidades culturais; e xii) maior sensibilidade às obras de arte de outras origens.

5 - **Na categoria criticidade**: i) reforço, incremento e enriquecimento do sentido crítico; ii) incremento à formação da sensibilidade favorável aos pronunciamentos críticos sobre temáticas dos Museus; iii) incremento crítico para a produção de objetos museológicos; iv) preparação e fomento do sentido crítico para novas descobertas; e v) incremento do sentido crítico perante a ostentação de peças de grande opulência em convivência com a pobreza de muita gente.

6 - **Na categoria individual**: i) aprofundamento, estimulação e aquisição de novos conhecimentos específicos e comportamentos em função dos contextos das temáticas dos Museus; ii) despertar, fruir de espaços de socialização, reforço da autoestima, poder aprender,

aprofundar o saber, promoção de atividades diversas e adquirir conhecimento/s da versatilidade de funções das temáticas dos Museus; iii) sensibilização e valorização das potencialidades educativas e formativas dos universos das temáticas dos Museus; iv) aquisição de conhecimento gerador de observação; v) contribuir para um conhecimento mais esclarecido das temáticas dos Museus; vi) transmissão e enriquecimento/s de conhecimento/s; vii) reavivar conhecimentos anteriores e reviver experiências por via de Museus “vivo/s”; viii) resignificar aprendizagens da vida académica; ix) aquisição de conhecimentos da presença lusa em territórios além-fronteiras, enfatizando “o modo de fazer das gentes desses territórios segundo modelos ocidentais”; x) formação complementar notável que os visitantes de Museus desfrutam; xi) incremento da vontade/necessidade de voltar sozinho aos Museus visitados; xii) viajar no espaço e a tempos de outrora; xiii) incursão pela evolução do processo construtivo e valorização do objeto museológico; xiv) maior compreensão pelos métodos de trabalho e pelas opções temáticas dos artistas plásticos; xv) produção de massa crítica; e xvi) comprovação dos efeitos educativos e formativos da existência da figura do mediador.

7 - **Na categoria comunitário:** i) incremento para fazer algo promotor do desenvolvimento dos netos levando-os a visitar Museus; ii) incitação a amigos e familiares para visitarem Museus; iii) aquisição de uma visão mais ampla de universos específicos; iv) sensibilização às nefastas condições laborais dos operários no início do século XX, no contexto de temáticas dos Museus; v) efeitos educativos e formativos, junto da comunidade envolvente aos Museus, resultantes da fruição de espaço de representatividade cultural simbólica e patrimonial como é o museológico; vi) fomento de descobertas sobre o homem e a sua relação com outros povos, outras culturas e outros valores; vii) entrar e despertar para outros mundos e consciências; viii) promoção da divulgação do *modus operandi* de outros povos; ix) ativação da história de Portugal no Mundo; e x) estimulação de práticas de cidadania ativa.

8 - **Na categoria identidade:** i) reforço de identidades locais e regionais e da identidade pessoal de cada um, em função da diversidade de abordagens suscitadas pela temática dos Museus; e ii) despertar para a magia e o esplendor em função das temáticas dos Museus.

9 - **Na categoria societário:** i) transmissão de noções, ideias e conhecimentos junto de público com necessidades especiais; ii) apreensão de como se estrutura o “mundo” de povos de outras nacionalidades; iii) viajar ao passado por obras temáticas de alto valor artístico; e iv) denúncia de práticas nocivas resultantes da utilização de acessórios inadequados relacionados com as temáticas dos Museus.

Ainda no âmbito da categoria balanço/avaliação das visitas e no referente à avaliação das prestações dos mediadores, os observadores seniores visitantes consideram-nas excelentes, francamente convincentes e bem conseguidas, colocando-as nos escalões do positivo (n = 6) e muito positivo (n = 4). Em termos qualitativos, as prestações situaram-se entre o bom (n = 16) e o muito bom (n = 4).

No respeitante aos três domínios definidos para a avaliação das prestações dos mediadores (atentar no capítulo II, ponto II. 3.4), e mais especificamente quanto ao domínio dos procedimentos favoráveis a um bom desempenho dos mediadores, os observadores adultos seniores visitantes de Museus são de opinião que os mediadores devem: i) adotar uma introdução muito aliciante e motivadora inserida numa prestação entusiástica, esforçada, interessada e interessante; ii) ter um discurso comunicativo que, para além de ser bastante claro e acessível, deve ser sensível aos seniores, falando o quanto baste; iii) ter uma expressão verbal clara, convincente e fácil; iv) desenvolver um trabalho em interação formulando pedidos desta com o grupo visitante; v) manifestar estarem bem informados, sempre disponíveis para esclarecer dúvidas, prestarem esclarecimentos e serem acessíveis a perguntas; vi) ser exímios e agir com pormenor, dedicação, empenho e simplicidade, sempre de forma bem expressa, bem orientada e propícia à fácil compreensão, usando uma linguagem simples e explicações acessíveis, capazes de gerarem empatia nos visitantes; vii) ser consistentes, bem organizados na condução de mediações bem preparadas, com boa transmissão dos conhecimentos, dando especial destaque aos aspetos de maior interesse; viii) ter boa capacidade de comunicação, ser simpáticos, afáveis e revelar ótimos conhecimentos acerca do Museu visitado; e ix) demonstrar bons conhecimentos associados às temáticas dos Museus.

Quanto ao segundo domínio da subcategoria avaliação das prestações dos mediadores (atentar no capítulo II, ponto II. 3.4), designado por procedimentos desfavoráveis a um bom desempenho dos mediadores, os observadores adultos seniores visitantes de Museus são de opinião que os mediadores não devem: i) adotar uma linha de orientação/condução demasiadamente rígida, de difícil entendimento, deselegante e demasiadamente profissional; ii) veicular insuficientes referências das histórias das temáticas dos Museus e com menor aprofundamento das mesmas; iii) usar discursos mais dirigidos para o público jovem; iv) comunicar sempre com o mesmo tom de voz; e v) agir ignorando a interação e de forma distante do grupo visitante.

Ao nível do terceiro domínio – contributos para o processo de formação dos mediadores - da subcategoria avaliação das prestações dos mediadores (atentar no capítulo II, ponto 3.4),

para os observadores adultos seniores visitantes de Museus, o processo de formação dos mediadores deve ter por objetivos contribuir para que os mesmos: i) evidenciem as potencialidades educativas e formativas da figura do mediador; ii) fiquem a saber que a mediação é indispensável perante obras pródigas de simbolismos; iii) sejam ótimos comunicadores, demonstrem grande à vontade na explanação dos conteúdos e adotem narrativas claras; iv) ajam sempre de forma apelativa e interativa com o grupo visitante; v) tenham um discurso comunicativo sensível aos seniores; vi) adquiram bons e profundos conhecimentos dos Museus e suas temáticas; e vii) tenham prestações bem organizadas, muito detalhadas nas referências históricas, de grande precisão na abordagem dos temas, com bom domínio sobre a matéria, bom enquadramento histórico e bem documentadas.

Ainda no âmbito da categoria balanço/avaliação das visitas e no referente à subcategoria avaliação global das visitas, os observadores seniores visitantes referiram que globalmente as visitas foram: i) entusiasmantes, recomendáveis, para recordar, do agrado dos visitantes observadores, merecedoras de nota alta, muito interessantes, muito úteis pelos conhecimentos proporcionados e muito enriquecedoras pela sua abrangência; ii) acima de tudo positivas/muito positivas com destaque para os níveis boas/muito boas; iii) propiciadoras de uma visão cultural, social e histórica das temáticas dos Museus; iv) incentivadoras da investigação passar a incluir um objetivo para a criação de uma bolsa de mediadores; v) responsáveis por fazer emergir a necessidade de criação de um quadro de mediadores nas US; vi) indutoras da confirmação tanto do valor pedagógico como da formação complementar proporcionada pelos Museus; e vii) clarificadoras dos espólios dos Museus.

### **III. 4.2 - Síntese das Análises aos Vídeos**

Relativamente à síntese das análises aos vídeos das visitas tivemos em consideração os pontos fortes e fracos presentes no quadro que se apresenta no anexo XVI e os indicadores deles extraídos (ver anexo XXV).

Assim, a captação e registo de imagens das visitas no respeitante aos pontos fortes permitiu destacar, nas posturas dos observadores visitantes: i) os níveis elevados da atenção, empenho, concentração, entusiasmo, sentido de união, do acreditar demonstrado pelos adultos seniores e o bom relacionamento estabelecido entre os seus membros; ii) o estar sempre em grupo sem dispersão e com sentido de responsabilidade; iii) a interação entre os visitantes adultos seniores e os mediadores ser facilitadora da obtenção dos objetivos pretendidos; e iv) a

relevância do facto de que, para proporcionar um melhor aproveitamento das potencialidades educativas e formativas dos Museus, para além da mais-valia da temática versada, também são importantes os níveis dos desempenhos dos visitantes adultos seniores e do mediador.

No respeitante aos desempenhos dos mediadores, saliência para os seguintes pontos fortes: i) bom poder de comunicação dos mediadores e a empatia criada junto de grupos de visitantes; ii) o estar sempre ao dispor para esclarecer dúvidas e a simpatia e fluência com que o fazem; e iii) o esclarecimento prestado para com os benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores junto com as potencialidades dos Museus e os desempenhos dos seniores observadores visitantes.

Ainda no âmbito dos pontos fortes e no respeitante às instalações e temáticas dos Museus, saliência para: i) o facilitado questionamento, devido às temáticas dos Museus, sobre os benefícios da prática museológica no processo da EFA; ii) a existência de equipamentos modernos reequacionadores de conteúdos e com novas soluções museográficas mais adequadas às exigências atuais; iii) as espaçosas, bem iluminadas e muito favoráveis instalações de Museus; e iv) a evidência, pela positiva, das potencialidades educativas e formativas dos Museus e dos mediadores que, se eficazmente aproveitadas, constituirão um recurso a considerar, no futuro, da relação entre as instituições museológicas e as US.

Como pontos fracos e no âmbito das posturas dos observadores visitantes, registre-se os reduzidos níveis de questionamento e de participação ativa dos visitantes observadores seniores, nomeadamente na interatividade com os mediadores, os quais era expectável e desejável que fossem melhores.

Ainda sobre os pontos fracos, mas relativamente aos desempenhos dos mediadores, são merecedores de destaque: i) a incipiente interação entre mediadores e visitantes seniores; ii) os desempenhos precipitados e menos dinâmicos de mediadores; e iii) a falta de incentivo ao questionamento e a desejável realização de mais sínteses temáticas ao longo das visitas por parte dos mediadores.

Finalmente, instalações e temáticas dos Museus evidenciaram os seguintes pontos fracos: i) inexistência, a nível da oferta educativa, de iniciativas dirigidas ao público sénior; ii) deficiências imputáveis à iluminação e a instalações degradadas; e iii) a pobreza de objetos museológicos e de exposições.



### III. 5 - Comparação entre os Dados Obtidos

A utilização de métodos qualitativos e quantitativos foi intencional. De facto, com este procedimento pretendeu-se, após o tratamento dos dados, efetuar o cruzamento dos resultados obtidos, técnica denominada por 'triangulação dos resultados', conforme referido no capítulo II, da Metodologia, ponto II. 1.6.

Com o objetivo de nos possibilitar a visualização rápida do entrecuzar dos resultados obtidos optámos pela elaboração da figura que se apresenta de seguida.

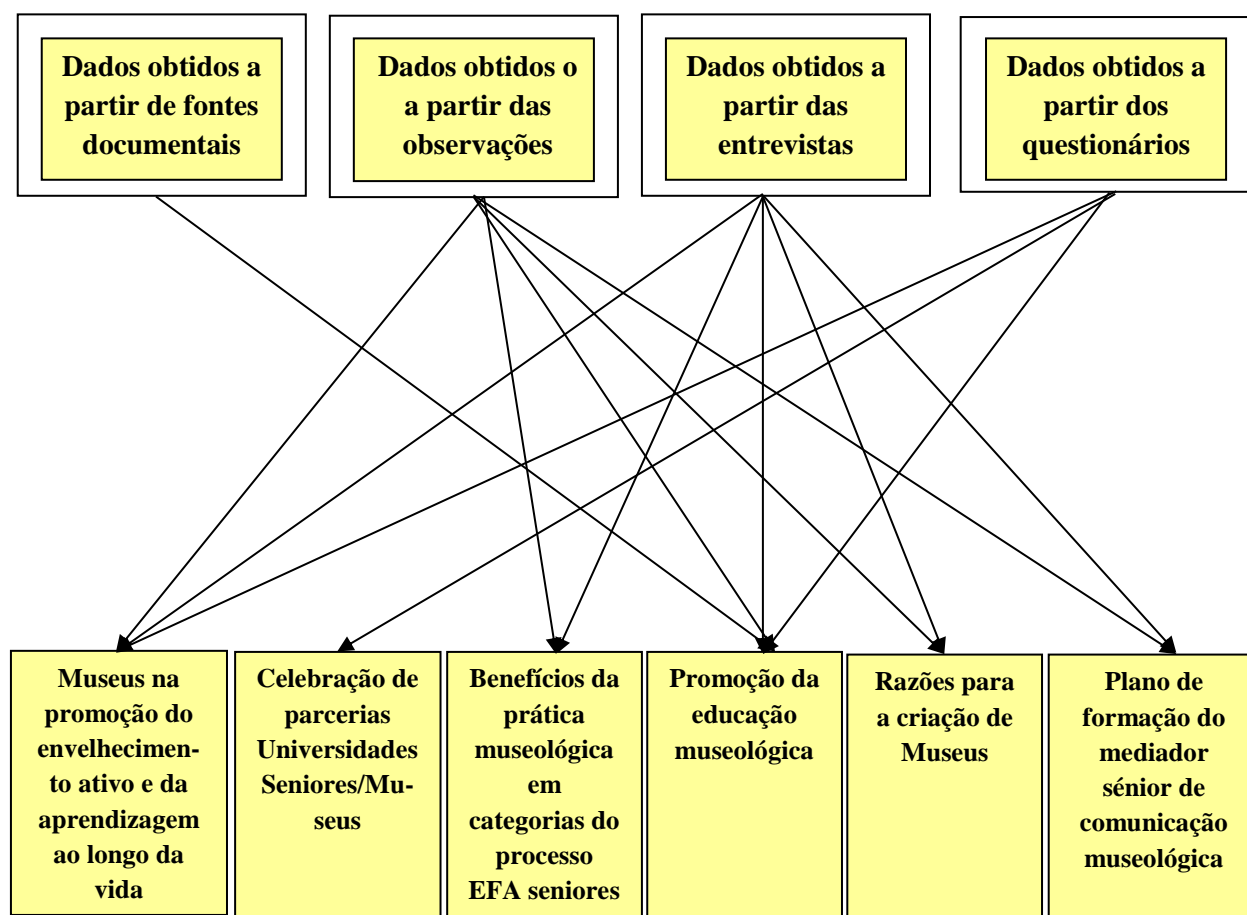


Figura 6 - Triangulação dos resultados obtidos a partir das diferentes técnicas utilizadas.

	Resultados obtidos					
<i>Objetivos</i>	Museus na promoção do envelhecimento ativo e da aprendizagem	Celebração de parcerias Universidades Seniores/Museus	Benefícios da prática museológica em categorias do processo	Promoção da educação museológica	Razões para a criação de Museus	Plano de formação do mediador sénior de comunicação museológica

<i>Objetivos</i>	<i>ao longo da vida</i>		<b>EFA seniores</b>			
<b>Métodos</b>	<b>Indicadores</b>					
<b>Questionários</b>	Atividades Conhecimento/s Visitas Aprendizagem Estimulação Aprendizagem Atividades Conhecimento/s Enriquecimento Consolidação	Atividades Organização Conhecimentos Enriquecimento Facilitação Relacionamento Visitas Benefício Aprendizagem	-	Informações Interesse Antecipação Abordagem Depois Explicações	-	-
<b>Entrevistas</b>	Cidadania Autossatisfação Vivências Interação Exploração Conhecimentos Aprendizagem Valorização Enriquecimento	-	Vivências Fruição Conhecimentos Reavivar Abertura	Satisfação Catálogo Legendas Documentação Recrutar	Conhecimento/s Potencialidades Fonte “Mundo” “Lugar” Valoração	Adequação Conhecimentos Cidadania Metódica Alargamento Percepção
<b>Observações</b>	Interação Relacionamento Comunicação Desempenhos Acreditar Participação Atenção Concentração Entusiasmo Abertura Empenho Dispor Fluência Interação	-	Enriquecimento Olhar Simbolismo Sensibilidade Diferenciação Fomento Cidadania Incitação Conhecer Complementar Sensibilidade Reforço Identidade Favorecimento Transmissão Relembrar Aprofundar	Expetativas Curiosidade Entusiasmo Desafiante Questionamento Riqueza Satisfação Clarificação Vivenciar Interatividade Aprazíveis Preservação Variedade	Vital Lacuna Solidariedade Enriquecimento Preservação Divulgação Interpretação	Potencialidades Indispensável Comunicadores Apelativa Profundos Detalhe Precisão
<b>Documentos</b>	-	-	-	Descrição Fundamentação Construção Seleção	-	-

Quadro 27 - Resultados obtidos a partir dos vários métodos utilizados.

Pela análise do quadro 27 constata-se que:

Os resultados dos **questionários** indicam que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida, através de visitas guiadas incentivadoras de diversificadas atividades dinâmicas, estimuladoras de interesses que estariam adormecidos, da consolidação de conhecimentos já adquiridos, respondendo a objetivos pessoais, da participação e da interação dos visitantes, da promoção do enriquecimento cultural, da aprendizagem e da aquisição de novos conhecimentos fornecendo saber e lazer.

Extraímos, ainda, indicações sobre a celebração de parcerias US/Museus, referenciando que agilizam a ação de complementaridade de conhecimentos, dado serem realidades que se complementam, propiciando maior educação e a necessária promoção da cultura, já que ambas as instituições são agentes de cultura e saber e os anciãos são os transmissores do gosto pela cultura. A colaboração mais estreita entre as duas instituições estimulará a frequência dos Museus pois contribuirá para que haja mais visitantes adultos seniores nos Museus levados pelas US.

Por outro lado, os questionários também nos indicaram que na NA, através das suas atividades, se promove a educação museológica, tendo em conta o interesse manifestado e a prestação antecipada de informações sobre o “universo” da museologia, a realização frequente de visitas guiadas na companhia dos professores aos Museus, a prestação aos associados da NA de explicações no antes, durante e depois das visitas, e a abordagem, neste último momento, das temáticas específicas de cada Museu, e a entrega de brochuras sobre as mesmas.

Das **entrevistas** ressaltamos: a promoção do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida através dos Museus sofreram um impulso pelo desempenho voluntário do cargo de mediador de comunicação museológica, atendendo às vivências cordatas e interessadas e às novas formas de vivenciar a velhice; que essa boa prática e exercício de cidadania ativa pode suscitar, com acréscimo de aprendizagem, aquisição de conhecimentos, enriquecimento cultural, tipificando autossatisfação e valorização pessoal, dando mais sentido à vida.

Também a partir das entrevistas e em termos de benefícios da prática museológica em categorias do processo da EFA seniores, referência, entre outros, para a fruição de equipamentos culturais, para o reviver e o reavivar de memórias, para a valorização e a sensibilização patrimonial, aprofundamento de conhecimentos, preenchimento de tempos livres e aprender história da arte.

Para a promoção da educação museológica, as entrevistas apontam para a imperiosa existência de mais e melhores documentos de índole informativo do “universo” dos Museus e da criação de espaços multifunções nas instalações das instituições museológicas.

Como razões para a criação de Museus, as entrevistas permitem indicar que os Museus são um “mundo” com muito por explorar, possuem enormes potencialidades educativas e formativas, são fonte cultural e “lugar” para trabalhar a memória sociocultural do adulto sénior, ampliando os seus conhecimentos e a valoração do património cultural.

Finalmente, nas entrevistas defende-se que o plano de formação do mediador sénior de comunicação museológica deve ter em conta: a adequação do plano às caraterísticas do público

adulto sénior visitante e à temática do Museu a visitar; o reforço e aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática desse Museu; ser mediador é um exercício de cidadania ativa, que deve contribuir para uma melhor perceção do público visitante, o alargamento de conhecimentos da coleção e do espólio do Museu, bem como do conceito de Museu; o processo de preparação e concretização da mediação deve ser metódico.

As **observações** referem que os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida, através do desenvolvimento de um trabalho de mediação em interação intencional e explícita com o grupo visitante, com elevados níveis da atenção, empenho, concentração, entusiasmo, abertura, sentido de união e do acreditar dos adultos seniores em ambiente de bom relacionamento entre os seus membros. São, também, importantes os níveis de desempenhos dos visitantes adultos seniores e do mediador, que deve estar sempre ao dispor para esclarecer dúvidas de forma bastante fluente.

Ainda quanto às observações e relativamente aos benefícios da prática museológica em categorias do processo da EFA seniores, os testemunhos dos visitantes alunos/seniores observadores auscultados confirmaram a existência desses benefícios, referindo por categoria: 1-Na categoria história: i) enriquecimento cultural; ii) valorizar o simbolismo de obras de arte antigas; iii) aprender a olhar para a obra de arte; iv) verificar diferenças culturais entre povos de origens distintas; e v) uma maior sensibilidade às obras de arte de outras origens.

2-Na categoria comunitário: i) incitação a amigos e familiares para visitarem Museus; ii) fomento de descobertas sobre o homem e a sua relação com outros povos, outras culturas e outros valores; e iii) estimulação de práticas de cidadania ativa.

3-Na categoria património: i) ganhar mais sensibilidade à conservação patrimonial e ao aspeto arquitetónico; ii) conhecer obras únicas e notáveis do património nacional; e iii) aceder a informação e formação complementares sob o ponto de vista patrimonial dos Museus.

4-Na categoria criticidade: reforço, incremento e enriquecimento do sentido crítico.

5-Na categoria identidade: reforço de identidades locais e regionais e da identidade pessoal de cada um, em função da diversidade de abordagens suscitadas pela temática dos Museus.

6-Na categoria história: favorecimento de um olhar mais fundamentado sobre a história nacional com as inerentes aquisições e enriquecimentos históricos geradores de aprendizagens de relevante interesse histórico.

7-Na categoria societário: transmissão de noções, ideias e conhecimentos junto de público com necessidades especiais.

8-Na categoria memória: relembrar memórias e enriquecimento de memórias e de vivências.

9-Na categoria individual: i) aprofundamento, estimulação e aquisição de novos conhecimentos específicos e comportamentos em função dos contextos das temáticas dos Museus; ii) sensibilização e valorização das potencialidades educativas e formativas do universo das temáticas dos Museus.

E, ainda, que a promoção da educação museológica pode acontecer através da criação, no período anterior às visitas, de expectativas de que são exemplos a curiosidade e o entusiasmo, acrescidos pelo efeito desafiante das temáticas dos Museus, geradores de autoquestionamento sobre as respetivas potencialidades, contribuindo para que os visitantes fiquem mais ricos culturalmente. Durante as visitas os visitantes observadores confirmaram e adquiriram diversificadas perceções responsáveis pela acentuação da curiosidade, da satisfação e da clarificação dos espólios observados. Nos Museus, os espaços interativos são mais enriquecedores, suscitam diversão facilitando o vivenciar dos contextos oferecidos. No período pós visitas ressaltou a evidência das potencialidades educativas e formativas dos Museus, alicerçada na existência de exposições permanentes aprazíveis, reforçada pela existência de património preservado e na observação de uma grande variedade de aspetos e de uma mais completa informação das temáticas dos Museus.

No respeitante às razões para a criação de Museus, as observações efetuadas referem tratar-se de uma ideia vital, portadora de alto valor cultural e de grande alcance pedagógico. A sua concretização pode estar a preencher, pecando ou não por tardia, uma lacuna e a ideia da criação pode residir na história, dedicação, coragem, esforço, luta e solidariedade daqueles que não desistiram e acreditaram que era possível essa criação. A promoção da divulgação e/ou interpretação de 'algo' é outra das razões para a criação de Museus, pois permite mostrar acervos, espólios, coleções de famílias, obras e a vida de artistas de todas as nacionalidades, a presença de Portugal no estrangeiro e o conhecimento da cultura de outras nacionalidades evocando costumes, hábitos e tradições das comunidades junto de todos os setores de público.

Finalmente, no respeitante às observações, resultaram contributos para o plano de formação dos mediadores, evidenciando-se as potencialidades educativas e formativas da figura do mediador, a indispensabilidade da mediação perante obras pródigas de simbolismo, a necessidade do mediador demonstrar grande à vontade comunicativa na explanação dos conteúdos e na adoção de narrativas claras, ser portador de bons e profundos conhecimentos dos Museus e suas temáticas, desenvolver mediações de forma apelativa e interativa com o grupo visitante, ter prestações muito detalhadas nas referências históricas e de grande precisão na abordagem dos temas.

As fontes documentais na promoção da educação museológica contribuíram para a descrição das palavras-chave, para o aprofundamento da fundamentação teórica da tese, para a construção dos questionários, guiões das entrevistas e do guião da ficha de recolha de dados das visitas aos Museus, e para a seleção da informação mais pertinente e reveladora da caracterização da instituição NA.

Deste modo, parece poder concluir-se que cada método permitiu tirar inferências e que a aplicação conjunta de todos constitui um contributo extremamente valioso para que a investigação resultasse o mais completa possível.

### **III. 6 – Parcerias entre Universidades Seniores e Museus**

Neste ponto, pretendemos apresentar as razões que justificam o estabelecimento destas parcerias, o processo da parceria com a descrição das diligências por nós efetuadas no sentido de ser celebrada uma parceria entre a NA e um Museu, referir, de acordo com Zay (1994c), uma estrutura contratual possível para a parceria a subscrever pelos representantes dos outorgantes, e apresentar um exemplo de atividade, cujo desenvolvimento pode decorrer no âmbito de uma parceria entre uma US e um Museu e nas instalações desta última.

#### **III. 6.1 - Razões para a Implementação de Parcerias**

A implementação de efetivas parcerias US/Museus, capazes de proporcionarem o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos, é apoiada pela quase totalidade (97%) dos professores e alunos/seniores da NA, ao considerarem que as duas instituições devem ter boas relações e efetuarem trabalho conjunto na conceção e organização das mais variadas iniciativas, tanto nas US como nos Museus, incluindo o acompanhamento das visitas aos Museus, e na produção de dossiês pedagógicos de apoio.

Esta implementação constitui um objetivo deste trabalho, integrado no objetivo específico nº 7 de tentar a promoção da educação museológica, corporiza um contributo para que as instituições parceiras tenham relações mais estreitas (objetivo específico nº 5 deste Estudo), para que elas organizem atividades conjuntas, tanto nos Museus como nas US, coloquem os Museus ao serviço do aprofundamento cultural dos cidadãos adultos seniores

(objetivo específico nº 3 deste trabalho), e valorizem os Museus como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação dos adultos seniores (objetivo específico nº 2 deste trabalho).

As parcerias também facilitam a comunicação, as trocas de informação e de conhecimentos, a interação entre as instituições, estimulam a organização e a vontade de realização das visitas e de celebrar intercâmbios, a abertura de oportunidades e procura do saber, incrementam a fruição dos Museus despertando memórias e apontando direções.

O estabelecimento de parcerias é benéfico para as duas partes, pela mais-valia fundamental de que é portador. De facto, enquanto os Museus se realizam nas suas funções, o cada vez mais numeroso público sénior seu importante e potencial cliente fica culturalmente mais enriquecido beneficiando da interação estabelecida. Acresce que com este público os Museus podem passar a ter acesso a informações críticas e construtivas com origem nos seniores.

### **III. 6.2 - Processo da Parceria**

Com o propósito de concretizar a celebração de uma parceria entre a NA e uma instituição museológica, efetuámos várias diligências junto de alguns Museus, tendo surgido dificuldades e constrangimentos impeditivos da concretização dos nossos objetivos.

Nas linhas que se seguem apresentamos as diligências efetuadas e que são por nós consideradas como as mais significativas.

Os contactos preliminares de auscultação do pensar e sentir dos dirigentes do primeiro Museu por nós escolhido, conducentes à celebração de uma parceria e à obtenção da necessária autorização para que o trabalho de campo deste estudo pudesse decorrer nas instalações desse Museu, teve o seu início em meados de 2014 (ainda no decorrer da parte curricular do curso de Doutoramento), através de um *e-mail* por nós enviado com esse propósito ao respetivo Diretor. Em resposta fomos informados de que o Diretor do Museu em questão, após a análise da nossa proposta e atendendo a que o Museu se encontrava numa fase de redefinição da sua identidade e da sua programação, tendo obras em curso, considerou não ser oportuna, de momento, a realização do nosso trabalho de investigação.

No final do ano de 2014, logo após a defesa pública da Monografia, encetámos, com os mesmos propósitos, os contactos com outro Museu. Como resposta obtivemos da Vice-diretora desse Museu a informação da não concordância do Museu para com a nossa pretensão, dado

que não é sua prática a celebração de muitos protocolos, e os que faz resultam de um trabalho em geral longo entre as partes, o que não era o nosso caso. Mais foi invocado que o Museu em questão não tinha recursos humanos nem financeiros disponíveis para estudos desta índole.

Como consequência, contactámos um terceiro Museu. Para este caso, logo após a realização de uma visita, cujo objetivo era o de proporcionar um mais completo conhecimento do Museu aos adultos seniores visitantes, solicitámos por escrito à sua Diretora a realização de uma reunião, com o objetivo de encontrarmos formas de colaboração facilitadoras da apropriação dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores. Por nossa insistência, aquando da realização de outra visita ao Museu, a reunião realizou-se, acabando-se por reconhecer, se bem que a “contra gosto” da Diretora, ser necessário repeti-la, mas agora na presença de uma proposta concreta para poder ser debatida.

Nestes termos, procedemos à elaboração de um documento de proposta de parceria contendo: i) um **diagnóstico de necessidades** (para que os seniores assegurem um mais completo conhecimento do Museu membro da parceria, dar formação aos mediadores adultos seniores, possibilitar a ação voluntária dos mediadores e conhecer os reais benefícios da prática museológica na educação e formação de adultos seniores); ii) uma **carta de princípios** da parceria com inclusão de objetivos (valorizar as duas instituições parceiras como espaços ativos e dinâmicos, integrar e valorizar o trabalho de campo desta tese, constituir uma base sólida de trabalho conjunto da relação entre as duas instituições, alargar visões e capacidades de observação e reflexão das instituições parceiras, contrariar a reduzida prática de intercâmbio entre as comunidades das duas instituições e intensificar a informação das e entre as instituições parceiras), de atividades a desenvolver (realização de visitas guiadas ao Museu subscritor da parceria, formação dos mediadores seniores, análise e divulgação dos benefícios da prática museológica com recurso à fundamentação teórica do estudo, ação dos mediadores seniores no quadro da promoção da educação museológica, apresentação em espaços das duas instituições parceiras de produtos obtidos em resultado da formação obtida no Museu) e meios (projetos de ação, recursos humanos, materiais e estruturas físicas nas duas instituições); e iii) uma proposta de **texto para o protocolo** de acordo composta por um texto introdutório e pelos termos de formalização da parceria.

Uma vez submetida à apreciação dos quatro participantes nesta segunda reunião, dois em representação da NA - nós e o professor coordenador do grupo de teatro - e outros dois representantes do Museu - a Diretora e uma técnica do Museu -, a proposta, não recebendo o apoio da Diretora, não foi considerada. A Diretora, entre outros aspetos, argumentou não



compreender muito bem como pode uma investigação individual passar pelo estabelecimento de uma parceria entre um Museu e uma Associação Sénior, ou seja, ficaria a depender de um protocolo entre parceiros. Outras questões foram levantadas, de que é exemplo o como saber quais as contrapartidas para o Museu. A este último propósito argumentámos que elas, entre outros aspetos, passam pelos efeitos resultantes deste tipo de estudos para com as suas atividades, pelo exercício da sua boa prática de disponibilização e encorajamento de realização destes estudos e pela previsão, no futuro, de um maior afluxo de seniores visitantes.

Assim, e já na posse dos documentos considerados indispensáveis - diagnóstico de necessidades, carta de princípios e protocolo de acordo - cuja elaboração teve em conta as visitas realizadas e o conhecimento das potencialidades das instituições museológicas visitadas, acrescido dos obstáculos e constrangimentos impeditivos da celebração da parceria, procedemos à criação do *documento parceria*, o qual passou a ser considerada como instrumento de trabalho fundamental deste projeto de investigação.

A formação dos seniores mediadores de educação museológica, atuantes em algumas das visitas por nós efetuadas, decorreu tanto nas instalações da AS como nas dos Museus visitados. A formação foi assegurada por docentes da AS e por profissionais dos Museus. A formação compreendeu, entre outras ações, sessões de formação e visitas guiadas aos Museus, sendo estas objeto de observação tecnológica por vídeo-gravação, onde se procurou obter um maior conhecimento das coleções e equipamentos do mesmo.

Completada a formação procurou-se, de forma progressiva, que os seniores ‘formados’ e que se tinham disponibilizados exercessem a ação, também objeto de observação tecnológica, como mediadores na promoção da educação museológica.

O trabalho de campo deste estudo cessou ao fim de dois semestres, tendo decorrido nas instalações das instituições envolvidas no estudo, ou seja, nas da AS e nas das instituições museológicas visitadas.

### **III. 6.3 - Uma Estrutura Contratual Possível para a Parceria**

Segundo Zay (1994c), entre os representantes dos outorgantes é convencionado um contrato regulado por cláusulas contratuais, as quais devem contemplar os seguintes aspetos:

- i) Os objetivos esperados têm a ver com: os saberes e/ou competências a adquirir; o desenvolvimento de novas práticas na aula/Universidades Seniores e Museus, a transformação das relações entre os participantes, professores, alunos, museólogos e/ou o seu meio; a

articulação entre objetivos especializados, profissionais, culturais e objetivos didáticos e/ou pedagógicos; a realização de uma iniciativa, um fórum, uma exposição, estágios em empresa de alunos e/ou de professores, etc.; ii) a repartição de atividades entre parceiros (conteúdos, duração, periodicidade, etc.); iii) as modalidades de remuneração (horas de serviço, disponibilidades) e de financiamento das diferentes iniciativas, do material, etc.; iv) as modalidades de regulação (reuniões periódicas de todos os participantes, de alguns, a pedido de uns e de outros, qual ou quais, etc.); e v) as modalidades de avaliação.

### **III. 6.4 - Exemplo de Atividade**

Um exemplo de iniciativa, cujo desenvolvimento pode decorrer no âmbito de uma parceria entre uma US e um Museu, realizou-se no dia 5 de Abril de 2016, nas instalações de um dos Museus visitados, no âmbito do trabalho de campo deste Estudo. Tratou-se de uma atividade com o objetivo de contribuir para a formação do mediador de comunicação museológica, contextualizada nas atividades disponibilizadas pelo serviço educativo do Museu e na secção Criar Oficinas.

Das opções disponibilizadas optámos pelo programa “Um espetáculo em duas horas”.

O desenvolvimento desta atividade teve como objetivo saber como se faz um espetáculo de marionetas. Tratou-se de uma oficina para trabalhar as diferentes fases de criação de um espetáculo com objetos museológicos - a escolha da história, a criação das personagens, a construção dos objetos e os cenários -, tendo como final a apresentação do espetáculo.

Os catorze seniores da NA participantes na atividade, sob a orientação de dois técnicos da instituição museológica, distribuíram-se por dois grupos cada um responsável pela conceção de uma história. No âmbito da escolha das histórias decidiu-se que elas deveriam ter como elemento comum a água. Nestes termos às duas histórias foram atribuídas as designações: “Água, que futuro?” e “A viagem de Vasco da Gama”.

Na fase que se seguiu criaram-se as personagens e atribuíram-se os papéis pelos membros de cada um dos grupos. A construção de cenários e dos objetos museológicos exigiu um trabalho de grupo muito apurado em que a cooperação entre os membros do grupo foi um elemento preponderante. Nesta última fase foi claramente evidente que os objetos museológicos em construção procuravam materializar conceitos e ideias, simbolizando culturas, épocas e modos de vida. Acresce que podem ser aceites como testemunhos da história dos homens, parte integrante do processo histórico coletivo e individual.

Construídos os objetos fez-se a apresentação muito dinâmica e criativa dos produtos obtidos. Deste modo, os seniores intervenientes adquiriram competências significativas para futuros desempenhos como mediadores de comunicação museológica no Museu temático em questão.



# CONCLUSÕES

## 1 - Preâmbulo

A análise dos dados obtidos a partir das fontes documentais, das observações, das entrevistas e dos questionários, no âmbito deste Estudo centrado nos Museus e nos visitantes adultos seniores frequentadores de Associações/Universidades Seniores, parece permitir-nos afirmar que os objetivos definidos para este trabalho foram atingidos, convidando-nos a refletir sobre as inerentes conclusões.

Com esse propósito, neste último ponto apresentamos uma breve síntese do Estudo após o que procedemos à apresentação das conclusões por cada uma das questões de investigação deste Estudo. Para finalizar apresentamos recomendações e limitações deste trabalho que poderão representar uma contribuição para um melhor entendimento da problemática em estudo.

## 2 - Síntese do estudo

Com esta investigação pretendeu-se aprofundar o Estudo da relação entre Museus e Universidades Seniores e produzir mais conhecimento no âmbito da ligação entre a Museologia e a Educação, e da contribuição conjunta destas áreas do conhecimento para a sociedade, tanto mais que as linhas orientadoras da CEE têm vindo a proclamar os Museus como instituições educativas e formativas nas suas atividades.

Com efeito, face ao atual contexto demográfico e social do envelhecimento em Portugal - a nível mundial, “Portugal é o 10º país com maior percentagem de idosos e o 14º com maior índice de envelhecimento” (Marques, 2014, p. 3) - os Museus (como instituições culturais e espaços não formais e informais de ALV, promotoras do envelhecimento ativo e da moderna cidadania) e as US (consideradas como um bom exemplo da combinação entre escolaridade, consumos culturais, ocupações do tempo e promoção do envelhecimento ativo proporcionando aos mais velhos a possibilidade de aprender ou ensinar), segundo Almeida (2011) e Ferreira (2012), constituem um elevado potencial e um crescente desafio aos quais as instituições referidas deverão prestar especial atenção.

O desenvolvimento do Estudo centrou-se em três eixos principais: i) investigação dos contributos que podem ocorrer das relações entre Museus e Universidades Seniores como espaços de formação e educação para a construção e implementação de práticas promotoras do processo de educação e formação dos adultos seniores; ii) análise do potencial das parcerias educativas, seu funcionamento e impactos no processo de educação e formação de adultos seniores e na formação de seniores mediadores de educação museológica; e iii) análise dos documentos produzidos a nível mundial e a nível nacional relativos às linhas orientadoras museológicas e sobre o papel dos Museus e das Universidades Seniores no âmbito do processo educativo e formativo dos adultos seniores e para a elaboração das caracterizações daquelas instituições.

Para a concretização deste Estudo participámos, em conjunto com profissionais de Museus, na formação de alunos/seniores da instituição sénior participante no Estudo para fazer surgir a figura do mediador sénior de educação museológica; aplicámos à comunidade da NA – professores e alunos/seniores – questionários; realizámos entrevistas com os mediadores seniores após os seus desempenhos; efetuámos a recolha de dados de visitas a Museus na perspetiva dos visitantes observadores; procedemos a análise documental e preparámos um documento de proposta de parceria entre Museus e Universidades Seniores. Finalmente, realizámos conversas informais com informantes-chave, mais precisamente, com uma docente universitária de Museologia, com uma docente voluntária de uma US e com uma técnica de um Museu corresponsável pelos serviços educativos desse Museu. Assim, recorremos a variadas fontes de dados e a diversas técnicas de recolha dos mesmos.

Para método de investigação aplicável a este estudo interpretativo, optámos pelo da ‘investigação-ação’, uma de entre muitas expressões associadas à investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), respeitando as características enunciadas por Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999) de que a investigação-ação é participativa e colaborativa, porque os participantes trabalham em conjunto. Também porque segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 361), “o que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.”

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no campo da educação e formação de adultos seniores membros de US, para indagar do contributo da prática museológica no processo de educação e formação desses adultos seniores.

Os resultados desta pesquisa permitiram aferir acerca da pertinência e utilidade deste Estudo, constatar dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores, do contributo dos Museus no sentido de promover a ALV e o envelhecimento ativo, da indispensabilidade da adoção da educação museológica, da necessidade do estabelecimento de parcerias US/Museus e da emergência, despontada pela realização deste Estudo, da existência de atores educativos e formativos como são os mediadores de comunicação museológica, sejam eles professores, alunos/seniores ou museólogos.

Para finalizar, é inquestionável que os Museus são autênticos recursos educativos cujas potencialidades formativas ainda não estarão a ser devidamente aproveitadas.

Para cada uma das questões de investigação, passamos a apresentar as conclusões obtidas.

### ***1 - Como assegurar a promoção da educação museológica?***

A aplicação dos princípios da educação museológica no âmbito da relação US/Museus é decisiva para fazer surgir, através da sua promoção, mediação e interação, processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos.

A educação museológica desenvolve-se nas US e nos Museus e a sua promoção, correspondendo a uma necessidade dos tempos atuais, é cada vez mais inadiável dado que: i) terá chegado o momento das US e dos Museus se abrirem à relação e ao diálogo com o mundo “exterior”; ii) a educação museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores está para além da aprendizagem dos módulos lógicos em que se inspira o ensino, tornando evidente a importância do “mexer” e do “sentir” na compreensão e aquisição das aprendizagens; iii) dá mais sentido à relação US/Museus, contribuindo para a institucionalização de uma relação mais eficiente; iv) os Museus são recursos educativos e formativos por excelência, portadores de enormes potencialidades educativas e formativas; v) os alunos/seniores têm por costume e gosto serem visitantes dos Museus, embora ainda não tenham adquirido o hábito de o fazer; vi) a educação museológica proporciona a transferência de saberes cujos conhecimentos são aplicados normalmente, influenciando o processo de educação e formação dos adultos seniores, o que constitui mais um contributo para a educação global de um indivíduo; e vii) aprender nos Museus é uma quebra na rotina diária das US, despertando os alunos/seniores para valores, objetos e estéticas muito importantes para uma mais eficaz promoção do

envelhecimento ativo e da ALV, marcados por uma atitude simultaneamente participativa e crítica.

Os Museus assumem importância relevante na promoção da educação museológica, uma vez que, para além de serem um dos dois espaços onde ela se desenvolve e expande, também reúnem características que os colocam como autênticos recursos educativos e formativos, com diferentes **níveis de participação** no processo da educação e formação dos adultos seniores, atendendo nomeadamente ao facto de: i) poderem servir como complemento educativo e formativo e como elemento motivador para a aquisição e aprofundamento de aprendizagens; ii) serem um espaço onde as atividades serão mais interessantes, as experiências mais entendíveis, o aspeto educativo e formativo será mais lúdico e mais palpável, proporcionando mais aptidão e ajudando a salvaguardar valores e objetos que fazem reviver; iii) os alunos/seniores aprendem de uma forma não formal e informal, possibilitando uma seleção das “matérias” que lhes interessam e a contextualização de aprendizagens específicas, o que dificilmente ocorre nas US; iv) serem lugar de memória e, portanto, fator de socialização; v) constituírem um local privilegiado para um intercâmbio mais proveitoso e um modo de valorização para todos, alunos/seniores, US e Museus; vi) proporcionarem contacto direto com o objeto, diferentemente da US que só proporciona representações; vii) fornecerem imagens à escala natural em geral mais vivas do que no ensino tradicional, dando uma ideia do progresso, porque mostra as etapas anteriores e as que vêm a seguir; viii) constituírem uma forma diferente de aprender e através deles aprofundarem-se conhecimentos adquiridos nos domínios cognitivo, atitudinal, metodológico, estético,... ; ix) as atividades nos Museus serem mais elucidativas, favorecendo a discussão, o comentário do que é observado e promovendo a interação entre visitantes, os conteúdos e os Museus; e x) se criarem oportunidades culturais, proporcionando aos alunos/seniores a oportunidade de realizarem e aprofundarem atividades do seu interesse e para as quais têm vocação.

Para o desenvolvimento da educação museológica, professores e museólogos em diálogo e em estreita ligação, a fim de poderem trabalhar concertadamente tal como advogam Allard e Boucher (1991), devem desempenhar papéis próprios nos momentos específicos de aprendizagem (antes, durante e depois das visitas). Assim, é conveniente que o professor e o museólogo, ambos com igual empenho e intensidade, estejam presentes em todos os momentos:

1 - **No antes das visitas**, quando deve ocorrer o conhecimento recíproco US/Museus. Segue-se todo um trabalho conjunto que deve ser feito na preparação das mesmas: definição das temáticas das visitas; definição clara dos objetivos e estratégias; construção de materiais;



verificação de recursos; estudo das implicações transdisciplinares; produção de materiais pedagógicos de apoio. O conhecimento que os docentes têm da realidade das US e da caracterização dos alunos/seniores é determinante.

2 - **No durante as visitas**, onde a presença do professor é fundamental. Os Museus devem dar máxima liberdade aos professores e porem à sua disposição interlocutores com as funções de clarificadores e apoio às atividades das visitas. Se estas tiverem sido convenientemente preparadas, a equipa de professores pode responsabilizar-se pela sua condução de acordo com o previsto no respetivo plano de preparação, mas sempre na presença de técnicos dos Museus, que poderão intervir quando acharem mais conveniente.

3 - **No depois das visitas** e na US, procedendo-se ao seu prolongamento com os alunos/seniores a realizarem a análise e a síntese dos dados recolhidos, a fim de extraírem novas conclusões e novas interrogações às questões colocadas na aula antes das visitas. Na sua avaliação há dois “tipos” a distinguir: a avaliação na disciplina do professor organizador e a da eficácia organizativa da exposição. No primeiro caso, a responsabilidade principal é dos professores, após auscultação dos museólogos sobre diversos aspetos (por exemplo: perguntas colocadas pelos alunos/seniores e postura revelada pelos mesmos no espaço museológico). No segundo tipo, a responsabilidade é partilhada e a avaliação deve revestir formas diversas, como seja a construção pelos alunos de materiais diversos (inquéritos, painéis, relatórios, questionários, debates,...) que reflitam a consecução das aprendizagens, na feitura dos quais a colaboração de museólogos e professores é indispensável.

De facto, é fundamental que professores e museólogos tenham uma ação conjunta no período *pós-visita* durante o qual se procede à troca de impressões avaliativas sobre a visita para permitir que os Museus tenham o “*feedback*” das conclusões. As informações, provenientes das impressões avaliativas das visitas, revestem-se de um interesse acrescido, visto que elas serão indicadores preciosos para a melhoria da conceção das visitas e dos dossiês pedagógicos de apoio às mesmas, ou seja, para a melhoria das atividades dos Museus.

Dado o estado praticamente inexistente em que a relação US/Museus ainda se encontra, o aprofundamento dos **interesses mútuos**, no sentido de promover a educação museológica, requer: i) o reconhecimento de que as potencialidades educativas e formativas dos Museus estão ainda longe de se encontrarem convenientemente exploradas em todas as suas dimensões pelas US; ii) a divulgação mútua dos planos de atividades das instituições, incluindo-os de forma absolutamente relevante nas agendas dos Museus, no plano anual de atividades (PAA) e no projeto educativo e formativo das US; iii) o estreitar dos laços entre as instituições, definindo

projetos comuns e assumindo como instituição a parceria; iv) a organização, quer nos Museus, quer nas US, de projetos de trabalho conjuntos, implementados por equipas onde a liberdade de ação de ambas as partes seja salvaguardada, geridos de forma competente, dialogante, com responsabilidade partilhada, clarificadora das competências de cada parte e integrando alunos/seniores na fase de elaboração dos projetos; v) que os Museus tenham um atualizado conhecimento da realidade das US para melhor desempenharem as suas funções no que à relação US/Museus diz respeito; vi) a sensibilização dos recursos humanos dos Museus para o facto de uma grande parte do universo dos visitantes ser constituído por alunos/seniores das US, havendo por isso a necessidade de corresponder às expectativas daqueles que os visitam; vii) que se ganhe os professores para esta causa - tanto mais que são eles o elo de ligação entre as US e os Museus e quem leva a maior parte dos alunos/seniores aos Museus, quando os visitam pela primeira vez -, ficando com a responsabilidade de passarem a mensagem aos alunos/seniores; viii) para que haja mais procura e utilização dos CDI dos Museus por parte dos alunos/seniores que os visitam, é indispensável a definição e adoção de uma estratégia de atuação ativa do CDI junto das US, com a finalidade de assegurar uma maior divulgação da sua existência, acompanhada pela dotação adequada de meios humanos e materiais que garantam o normal funcionamento dos Centros; e ix) a criação de *ateliers* de trabalho nos Museus para que as US levem os seus alunos/seniores e estes possam trabalhar em equipa com museólogos e professores, possibilitando, deste modo, a procura e o encaminhamento de vocações.

A **viabilização** da promoção da educação museológica exige a adoção das seguintes medidas: i) criação e consolidação de serviços educativos nos Museus - não só como uma estrutura de acolhimento para o público adulto sénior, assegurando as visitas guiadas -, mais de acordo com as orientações do ICOM, que os perspetiva com uma ação interdisciplinar que lhes imprima uma orientação mais pedagógica e formativa à atividade global dos Museus; ii) assegurar a formação de professores, para suprir as insuficiências formativas existentes na classe docente - decorrentes do menor interesse que a comunidade educativa e formativa tem votado aos Museus como recurso pedagógico, e da falta de hábito e inércia das US em descentrarem-se do seu conteúdo educativo e orientarem-se para processos de formação mais abrangentes -, tornando-os capazes de assegurar a mediação na comunicação museológica; iii) explicitação de forma clara, nos documentos de trabalho das US, do reconhecimento de que os Museus são recursos educativos e formativos; iv) dar cumprimento às atividades próprias dos três momentos específicos de aprendizagem da educação museológica, em conformidade com o proposto por Allard e Boucher (1991) e por Gil e Lourenço (1999); v) aprofundamento das

vias de comunicação entre os Museus e as US, através da produção conjunta de documentação pedagógica de apoio às iniciativas de promoção da educação museológica; e vi) garantir a formação e a sensibilização de professores e museólogos, orientadas para assegurar o desenvolvimento das atividades de promoção da educação museológica, e adotar a figura do mediador de comunicação museológica como contributo para a transferência mais esclarecida e ativa de saberes.

Em **síntese**, para assegurar a promoção da educação museológica bem como para acabar com o divórcio e o desinteresse entre as US e os Museus, é indispensável o aprofundamento da relação entre essas instituições, a ação conjunta professores/museólogos nos três momentos específicos de aprendizagem (antes, durante e depois das visitas), a constituição e consolidação de serviços educativos nos Museus, a adoção e utilização de alunos/seniores como mediadores de comunicação museológica, e o envolvimento institucional das US e dos Museus nestas iniciativas, o que consubstancia o estabelecimento de parcerias entre as referidas instituições, segundo áreas de colaboração comuns e bem definidas.

A realização de estudos como este constitui, parece-nos, igualmente um contributo extremamente importante para a promoção da aplicação da educação museológica. Outro contributo com a mesma finalidade advém da efetivação, por parte das pessoas que tenham esta formação, de conferências, colóquios e seminários de divulgação e formação - tanto junto dos quadros dos Museus como junto dos professores e dos alunos/seniores.

A criação dos seniores mediadores de comunicação museológica constitui uma medida dotada de grandes potencialidades educativas e formativas não só para os próprios alunos/seniores mediadores como para todo o público sénior visitante, tornando-se amplamente recomendável a sua adoção na promoção da educação museológica (objetivo específico nº 7).

## ***2 - Como se poderá processar o estabelecimento de parcerias entre Museus e Universidades Seniores no âmbito do processo da educação e formação de adultos seniores?***

A implementação de efetivas parcerias US/Museus, capazes de proporcionarem o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos, para além de representar a materialização da educação museológica (objetivo específico nº 7 deste Estudo), é fundamental, premente e inevitável porque constitui uma complementaridade absolutamente louvável na relação US/Museus. Decorre da utilização dos Museus como recursos educativos e formativos em resultado de um percurso e como um

processo altamente responsabilizante que aprofunda as intenções assumidas pelas duas partes. Constitui uma garantia da sua eficácia e é uma forma mais eficiente, responsável e desejável de estabelecer um compromisso mais forte entre as duas entidades, exigindo o seu envolvimento institucional, o que implica a assunção legítima de contrapartidas para ambas.

O processo do estabelecimento de parcerias entre Museus e US requer que se saiba qual a estrutura (ideias mestras, objetivos e linhas de ação) da matriz da parceria a implementar e qual o diagnóstico de necessidades US/Museus que as parcerias procurarão satisfazer.

Em relação às **ideias mestras** pretende-se proporcionar: i) a dinamização do Projeto Educativo e Formativo das US e dos Planos de Atividades dos Museus; ii) propor estratégias que privilegiam a participação dos alunos/seniores nas atividades dos Museus; iii) privilegiar a formação de alunos/seniores mobilizadora de práticas compatíveis com o exercício de uma cidadania ativa; iv) contribuir para que os adultos seniores disponham de formações qualificantes, promotoras do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida; v) tornar possível dotar os adultos seniores de melhores capacidades e competências para vivenciarem um envelhecimento ativo mais capaz, num contexto em que terá chegado o momento das US e dos Museus se abrirem ao diálogo e à relação com o mundo “exterior”, numa perspetiva de complementaridade na área da educação e formação de adultos seniores; vi) serem eficazes, necessitando funcionar na base de uma carta de responsabilidades partilhadas, para fazerem aparecer centros de recursos educativos e formativos e de serem formalizadas por projetos ou protocolos, onde estejam estipulados os objetivos e as regras; e vii) estipular regras com o objetivo de ultrapassar o mero sentido do pacto de intenções, que deverão ser entendidas como a salvaguarda da integridade dos atores participantes, da honestidade dos atos, do combate aos inevitáveis disfuncionamentos oportunistas, com recurso ao diálogo e ao espírito de cooperação.

Pelo exposto, somos de opinião que a implementação de parcerias US/Museus, para além de ser uma medida pertinente na tentativa de assegurar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos e a promoção da educação museológica, poderá vir a constituir-se como um contributo extremamente relevante a considerar, na prossecução dos objetivos específicos números 1, 2, 3, 4 e 5 deste Estudo.

Relativamente aos **objetivos** e considerando a realização e os resultados obtidos neste Estudo, espera-se que as parcerias US/Museus, baseadas na colaboração estruturada, na participação e na democraticidade, fiquem subordinadas aos seguintes objetivos: i) constituir uma base sólida de trabalho conjunto professores/museólogos para um melhor aproveitamento

da relação US/Museus; ii) garantir a organização conjunta de atividades tanto nas US como nos Museus e criar condições para uma melhor ação conjunta de preparação e implementação das iniciativas mútuas entre as US e os Museus, realizadas no âmbito da educação museológica; iii) intensificar as informações das US sobre os Museus e aumentar o interesse dos Museus pelas atividades das US; iv) organizar mais atividades conjuntas nos Museus como contributo, para juntar ao gosto dos alunos/seniores em visitar Museus a aquisição do hábito de o fazer; v) criar a figura «seniores mediadores de comunicação museológica», assegurando a necessária formação

Quanto às **linhas de ação**, para a prossecução dos objetivos deste Estudo, constituem linhas de atuação para professores e museólogos, trabalhando em parceria: i) a organização de planos de formação sistemáticos e progressivos articulados com os conteúdos propostos pelos programas das temáticas contempladas; ii) o garantir formação e sensibilização de professores e museólogos para constituírem equipas interdisciplinares (US/Museus) aptas a implementar, de uma forma sistemática, reflexiva e integrada, o desfrutar das potencialidades educativas e formativas dos Museus; iii) o assegurar a formação de alunos/seniores, necessária para o aparecimento dos seniores mediadores de comunicação museológica; iv) a produção de materiais pedagógicos de estrutura concetual mais orientada para a formação do que para a informação, adequados aos conteúdos dos programas disciplinares, tais como guiões práticos com propostas de atividades, sugestões de percursos didáticos nas instalações dos Museus, cópias de peças para manuseamento e exploração pedagógica; v) a organização de *ateliers* de autoexpressão e de produção artística nos Museus, para os alunos/seniores trabalharem em conjunto com museólogos e professores; vi) o assegurar a continuidade das atividades de formação, a existência de uma prática de articulação com os programas disciplinares e a produção de materiais pedagógicos diversificados que sustentem os exercícios de formação propostos; vii) a montagem de uma estrutura comunicacional que torne explícito o conteúdo das peças e os objetivos das experiências, que estabeleça parâmetros de apreciação das mesmas e que apoie o visitante sénior durante o itinerário de exploração; e viii) criar condições para um melhor funcionamento e uma maior utilização dos CDI dos Museus por parte do público adulto sénior visitante dos mesmos.

Em relação ao **diagnóstico de necessidades**, as US e os Museus têm de se organizar devidamente a fim de viabilizarem este projeto de implementação de efetivas parcerias US/Museus. A necessidade de organização das duas instituições toma proporções ainda mais prementes dado que, com esta investigação, procura-se, partindo dos saberes já existentes a

propósito da relação US/Museus, inová-los para que possamos sugerir outras formas de atuação conducentes ao estabelecimento de parcerias efetivas entre eles, tornando-os parceiros no processo de educação e formação de adultos.

Assim, atendendo aos dados recolhidos neste Estudo, no âmbito desta parceria e na medida do possível, procuramos sugerir novas formas de atuação para fazer face às seguintes necessidades das US e dos Museus: i) centrar a intervenção na mudança da relação US/Museus, estabelecendo relações mais intensas entre ambas; ii) promover a participação dos parceiros numa relação entre iguais; iii) encarar o fenómeno educativo e formativo como um fenómeno global; iv) criar condições para uma articulação mais adequada entre as atividades das US e as dos Museus, tanto mais que estes reúnem potencialidades que, devidamente aproveitadas, constituirão um contributo extremamente válido para um maior enriquecimento do processo de educação e formação dos adultos seniores; v) contribuir para o alargar de visões e de capacidades de observação e reflexão de toda a comunidade educativa e formativa, museológica e público em geral, através das atividades das instituições que se associam em parceria; vi) contrariar a reduzida prática de intercâmbio e de trabalho de equipa, a falta de diálogo, de trabalho interdisciplinar e da partilha de experiências entre instituições da mesma génese das que se ligam através desta parceria; vii) inserção das US e dos Museus nos valores de referência histórica, artística e cultural específicos do público adulto sénior visitante de Museus; e viii) promoção mútua de diferentes atividades a desenvolver nas US e/ou nos Museus, nomeadamente exposições, conferências, cursos de atualização, ciclos e palestras, envolvendo as comunidades educativa e formativa, museológica e todo um público em geral.

Em **síntese**, estas parcerias, para serem eficazes, necessitam de funcionar na base de uma carta de responsabilidades partilhadas e devem ser formalizadas por projetos ou protocolos, onde estejam estipuladas as regras, as quais deverão ser entendidas como a salvaguarda da honestidade dos atos, e cujo conhecimento permite, quando necessário, um repensar e uma redefinição de todas as estratégias com recurso ao diálogo e ao espírito de cooperação, no reconhecimento de que: i) está abolida a ideia de que a educação e a formação dos adultos seniores só ocorre dentro de salas de aula e de que existe hegemonia dos conhecimentos eruditos sobre os conhecimentos de origem experimental; ii) os Museus mudaram nos últimos anos, estão mais bonitos, mais modernos, estão mais bem organizados e pretendem chegar a mais e mais pessoas, o que implica a existência de uma atuação dinâmica e persistente, nomeadamente junto do público adulto sénior; iii) as Us e os Museus são dois parceiros por excelência, numa perspetiva de complementaridade na área da educação e formação dos adultos seniores; iv) terá

chegado o momento das US e dos Museus se abrirem ao diálogo e à relação com o mundo “exterior”; v) são diferentes os níveis de participação dos Museus, no processo de educação e formação do adulto sénior, como recurso educativo: complemento curricular, motivador de aprendizagens, elemento estruturante do currículo real, contextualização de aprendizagens específicas, lugar de memória e, portanto, fator de socialização; e vi) como autênticos recursos educativos, os Museus são um dos potenciais parceiros mobilizáveis para assegurar a educação e formação dos adultos seniores.

Na medida do possível, com as parcerias procuramos sugerir novas formas de atuação para fazer face às seguintes necessidades das US e dos Museus: i) centrar a intervenção na mudança da relação US/Museus, estabelecendo relações mais intensas entre ambas, encarando o fenómeno educativo como um fenómeno global; ii) criar condições para uma articulação mais adequada entre as atividades das US e dos Museus, dado que estes reúnem potencialidades educativas e formativas que, devidamente aproveitadas, constituirão um contributo extremamente válido para um maior enriquecimento do processo de educação e formação dos adultos seniores; iii) alargar visões e capacidades de observação e reflexão de toda a comunidade educativa e formativa, museológica e público em geral, através das atividades das US e dos Museus; iv) contrariar a reduzida prática de intercâmbio, de trabalho de equipa e de falta de diálogo, com trabalho interdisciplinar e de partilha de experiências entre as US e os Museus; e v) promoção mútua de diferentes atividades, cujo desenvolvimento pode ocorrer nas US ou nos Museus, nomeadamente exposições, conferências, ciclos e palestras envolvendo as comunidades educativa e formativa, museológica e todo um público em geral.

As parcerias ficam subordinadas aos seguintes objetivos: i) constituir uma base sólida de trabalho conjunto professores/museólogos para um melhor aproveitamento da relação US/Museus; ii) promover a formação necessária para que professores e museólogos constituam equipas interdisciplinares US/Museus, capazes de conceber e implementar de uma forma sistemática, reflexiva e integrada, medidas favoráveis ao normal desenvolvimento da educação museológica e para assegurar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores; iii) criar a figura, assegurando a necessária formação, de «seniores mediadores de comunicação museológica», reconhecê-la como mediadora das parcerias e como elemento indispensável para o normal desenvolvimento da educação museológica, e para assegurar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores; iv) contribuir para a organização de serviços educativos nos Museus como medida necessária para assegurar a melhoria da relação US/Museus; v) garantir a organização conjunta de atividades, tanto nas US

como nos Museus, e criar condições para uma melhor ação conjunta de preparação e implementação de iniciativas no âmbito do desenvolvimento da educação museológica e no assegurar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores; vi) intensificar as informações das US sobre os Museus e aumentar o interesse dos Museus pelas matérias dadas nas US; e vii) organizar mais atividades conjuntas nos Museus como contributo para juntar ao gosto dos alunos em os visitar o hábito de o fazer.

### ***3 - Que benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores?***

Estes benefícios, resultantes do desenvolvimento prático dos Museus no processo de EFA seniores, podem manifestar-se sobre os visitantes adultos seniores nos nove níveis de mudança ou categorias abaixo apresentados, suscitando:

**1 - Na categoria cultura:** i) enriquecimento cultural; ii) o reforço da apropriação de heranças culturais; iii) o valorizar o simbolismo de obras de arte antigas; iv) incentivar consumos culturais e o acesso à cultura; v) aprender a olhar para a obra de arte; vi) a apreensão dos costumes, hábitos e tradições de outras culturas; vii) verificar diferenças culturais entre povos de origens distintas; viii) uma maior sensibilidade às obras de arte de outras origens; ix) o contributo para a compreensão do universo e da diversidade de formas de estar na vida; e x) a síntese e sistematização do conhecimento experiencial.

**2 - Na categoria comunitário:** i) a incitação a amigos e familiares para visitarem Museus; ii) o fomento de descobertas sobre o homem e a sua relação com outros povos, outras culturas e outros valores; iii) o entrar e despertar para outros mundos e consciências; iv) a estimulação de práticas de cidadania ativa; v) a capacidade de tomar a iniciativa e de partilhar com os outros; vi) a pertença, inclusão e bem-estar; e vii) o envolvimento coletivo através da obra de arte, num espaço de partilha, diálogo e memória.

**3 - Na categoria património:** i) o passar a valorizar mais o património edificado; ii) o ganhar mais sensibilidade à conservação patrimonial e ao aspeto arquitetónico; iii) o reforço da apropriação de heranças patrimoniais; iv) o atribuir mais sentido às questões patrimoniais; v) conhecer obras únicas e notáveis do nosso património; vi) aceder a informação e formação complementares sob o ponto de vista patrimonial dos Museus; vii) o reconhecimento e a apropriação; viii) a herança comum; e ix) a preservação, estudo e memória.



**4 - Na categoria criticidade:** i) o reforço, incremento e enriquecimento do sentido crítico; ii) a preparação e fomento do sentido crítico para novas descobertas; iii) o incremento do sentido crítico perante a ostentação de peças de grande opulência; iv) o apelo ao discernimento; e v) a promoção do espírito crítico através da obra de arte.

**5 - Na categoria identidade:** i) o reforço de identidades locais e regionais e da identidade pessoal de cada um, em função da diversidade de abordagens suscitadas pela temática dos Museus; ii) o atender à diversidade, para além do que une/identifica os elementos de uma comunidade; e iii) o reconhecimento de valores comunitários, aproximação e afeto.

**6 - Na categoria história:** i) o aprofundamento da informação e formação complementares sob o ponto de vista histórico dos Museus; ii) uma melhoria dos conhecimentos históricos das temáticas a nível nacional e internacional dos Museus e “viajar no tempo” através das histórias dessas temáticas; iii) o favorecimento de um olhar mais fundamentado sobre a história nacional com as inerentes aquisições e enriquecimentos históricos geradores de aprendizagens de relevante interesse histórico; iv) a descrição de histórias de vida familiar e o relembrar histórias locais e regionais; v) o contar de histórias dos objetos expostos; vi) o reforço da apropriação de heranças históricas; vii) a interpretação e importância da história; e viii) a motivação e intuição aproximada à realidade.

**7 - Na categoria societário:** i) a transmissão de noções, ideias e conhecimentos junto de público com necessidades especiais; ii) a apreensão de como se estrutura o “mundo” de povos de outras nacionalidades; iii) o preparar para respostas a interesses da sociedade; iv) o reconhecimento de valores comuns e espírito fraterno; e v) o levar a pensar e a refletir sobre nós próprios e sobre o mundo que nos rodeia.

**8 - No respeitante à categoria memória:** i) o relembrar memórias; ii) o enriquecimento de memórias e de vivências; iii) a seleção e uso de memórias; iv) o contributo para a inteligibilidade do presente, munição para o futuro; e v) a preservação da memória individual e coletiva.

**9-Na categoria individual:** i) o aprofundamento, estimulação e aquisição de novos conhecimentos específicos e comportamentos em função dos contextos das temáticas dos Museus; ii) o despertar, o fruir de espaços de socialização, o reforço da autoestima, o poder aprender, o aprofundar o saber, a promoção de atividades diversas e o adquirir conhecimento/s da versatilidade de funções das temáticas dos Museus; iii) a sensibilização e valorização das potencialidades educativas e formativas dos universos das temáticas dos Museus; iv) o incremento da vontade/necessidade de voltar sozinho aos Museus visitados; v) a produção de

massa crítica; vi) a autenticidade e responsabilidade; vii) o enriquecimento da mente; e viii) o papel transformador do Museu.

Em **síntese**, os benefícios resultantes do desenvolvimento prático dos Museus, no processo de EFA seniores, podem manifestar-se sobre os visitantes adultos seniores nos nove níveis de mudança ou categorias que identificámos de uma forma muito diversificada e extremamente enriquecedora para essa camada etária visitante de Museus.

#### ***4 - Qual poderá ou deverá ser o contributo dos Museus no sentido de promover o envelhecimento ativo?***

É inegável que os Museus podem ter um papel a desempenhar nos muitos progressos a fazer em prol do envelhecimento ativo.

De facto, os Museus podem contribuir para a promoção do envelhecimento ativo, através de/a: i) organização e do incentivo à participação em visitas guiadas e noutras atividades, em grupo ou individuais, dirigidas e dando mais visibilidade ao nível etário dos seniores, para proporcionar a sua participação com as suas experiências e promovendo exposições das suas capacidades artísticas e do seu saber; ii) organização de atividades diversas, em grupo e individuais, dirigidas a este nível etário, proporcionando o envolvimento dos seniores em algumas atividades promotoras dos seus interesses culturais e da sua inserção na procura e descoberta de novos saberes, tornando-os mais ativos e levando-os a agirem como "voluntários" nos próprios Museus; iii) ocupação de tempos livres, ajudar os seniores a pensar, proporcionar a aquisição e transmissão de mais e de novos conhecimentos e do seu rememorar, permitindo um maior diálogo com as gerações mais novas; iv) levar e motivar os idosos a visitar e a olhar de uma maneira diferente, a mexer mais o corpo e a sua mente, ocupando-os a ver e a viver aquilo que os Museus proporcionam e a pensarem naquilo que viram e como tal foi conseguido; v) solicitação de colaboração de seniores especialistas e levando os Museus às Universidades Seniores; vi) alimentar a sede e a curiosidade de conhecer mais e melhor o mundo nas suas múltiplas riquezas; vii) evitar o isolamento, contributo para a estimulação, aquisição e partilha do conhecimento, incrementando a participação, a camaradagem e o convívio entre os seniores visitantes; viii) promoção da aprendizagem, do convívio, da interação, da atividade física pelo 'sair do sofá', da atividade mental e do reforço da autoestima; ix) socialização, desenvolvimento cognitivo e participação em ações de atividade cultural como fontes de aprendizagens, aquisição de cultura, valorização pessoal e de ajuda no rejuvenescimento do espírito e do corpo;

x) estimulação de interesses que, eventualmente, estavam adormecidos, incentivando a interação e a promoção do enriquecimento cultural; xi) evitar que a visita seja uma atividade passiva, através de pedidos de intervenções individuais sobre o interesse/valor de cada uma; xii) criação de condições (atividades adequadas, entradas de baixo preço ou grátis) para atrair os seniores às visitas a Museus; xiii) fornecimento de novos conhecimentos e interessando os visitantes seniores numa nova compreensão e melhoria de conhecimentos, favorecendo a atividade social e tirando os seniores de casa; e xiv) contributo para o bem-estar das pessoas (visitantes ou outros usufrutuários).

Em **síntese**, o conceito do ‘envelhecimento ativo’ parece-nos sair bastante valorizado deste Estudo ao ser considerado como traduzindo uma nova reformulação da condição idosa, porque ajuda a contrariar a exclusão social imposta por preconceitos contra os idosos e, também, por contribuir para uma sociedade de todas as idades. Com efeito, para além do reconhecimento da importância da adoção diária de práticas de envelhecimento ativo parece-nos ter ficado claramente expressa a convicção de que os Museus podem contribuir para a respetiva promoção.

### ***5 - Qual poderá ou deverá ser o contributo dos Museus no sentido de promover a aprendizagem ao longo da vida?***

Os Museus pela sua própria natureza contribuem para uma constante e pertinente aprendizagem como importantes agentes na prossecução da ALV.

Assim, os Museus podem contribuir para a promoção da ALV, dado que: i) oferecem o recurso do seu espólio, o conhecimento dos seus monitores no desempenho de uma missão coadjuvante com a docência e em interação com as US, através de ofertas lúdicas e sensitivas, abrindo horizontes, ensinando, explicando, fornecendo saber, lazer e promovendo atividades de enriquecimento cultural com abordagens de conteúdos diversificados; ii) sendo dinâmicos, proactivos, abrindo as portas de forma didática são promotores de dinâmicas interessantes conducentes à "descoberta" de motivos de interesse em resposta a objetivos pessoais; iii) permitem a consolidação de conhecimentos já adquiridos, aumentam a capacidade de questionar sobre o mundo estimulam e proporcionam “pacotes” de visitas sistematizadas, organizadas e especificamente destinadas a visitantes seniores acrescidas da realização de trabalhos de preparação, de debates, conferências sobre arte, *workshops* sobre temáticas diversificadas, palestras, museologia e a efetivação de pequenos relatórios após as visitas aos

Museus; iv) sendo fontes culturais implicam aprendizagem, a interação com os outros, evitam a imobilização da pessoa sénior, deslocando-a para visitar Museus, como forma ativa de ‘sair de casa’ e das US, a não parar e ao culto da curiosidade; v) os Museus transmitem informação, encerram e estimulam o interesse pelo conhecimento, permitindo que ele se mantenha atual, e levam os seniores a conhecer coisas que não tiveram tempo para ver quando mais novos ou tenham preferido, durante os seus tempos livres, orientar os seus interesses noutras direções; vi) os Museus, nomeadamente os que se tornam mais interativos e se renovam expondo um alargado leque de questões desde a história até às ciências e tecnologias, fornecem elementos que vão acicatando o gosto pelo conhecimento dos seus visitantes, dão a possibilidade de eles estarem, de uma forma agradável, sempre a aprender pela interação individual e social em maior quantidade e qualidade; vii) a promoção pelos Museus de atividades, em ligação com as US, que insiram os idosos na procura e descoberta de novos valores, mostrando realidades passadas que só é possível ver através dos Museus e levando a constatar as realidades, contribuem, desse modo, com a sua cota parte para o desenvolvimento dos seniores; viii) os saberes que os Museus contêm e os conhecimentos que transmitem sobre história, evolução do homem, valores culturais, sobre a arte, etc., enriquecem qualquer pessoa, abrem as mentes e mostram que é um prazer o saber, o qual cria expetativas e estímulos no sentido dos visitantes adquirirem maiores e mais consistentes novos conhecimentos e competências que, quanto mais forem, mais enquadram os visitantes seniores em tudo o que os cerca; ix) são agentes informais e não formais de aprendizagens; x) ostentam maior lucidez para uma cidadania ativa; e xi) criam dinâmicas de aprendizagem.

Em **síntese**, deste Estudo parece resultar a evidência de que a promoção da cidadania ativa é um dos objetivos do conceito da ALV e de que o conceito sai claramente validado, muito embora se apresente algo “ferido” pela sua subjugação a finalidades profissionais e económicas em detrimento da promoção da felicidade do adulto sénior.

Acresce que o conceito da ALV não tem idade, traz bem-estar, suscita enriquecimento pessoal, proporciona mais conhecimento e melhor formação, possibilita viver de forma mais preenchida, mais viva e mais útil, assegurando a manutenção do culto da curiosidade.

Este reconhecimento do papel dos Museus no contributo para a promoção da ALV, de um modo mais global, ajudará à prossecução de todos os objetivos definidos para este Estudo.

## ***6 - Que plano para a formação do mediador sénior de comunicação museológica?***

No âmbito das parcerias US/Museus a criação da figura do sénior mediador de comunicação museológica é uma iniciativa inovadora, louvável, faz todo o sentido e é fundamental para proporcionar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos no âmbito da educação museológica.

**O plano para a formação do mediador** sénior deve ter por objetivos contribuir para que o mesmo: i) evidencie as potencialidades educativas e formativas da figura do mediador; ii) elabore e cumpra um guião de tópicos da mediação e adote um plano de preparação da mesma precisando a informação a transmitir; iii) fique a saber que a mediação é indispensável perante obras pródigas de simbolismos; iv) aperfeiçoe-se como comunicador e na liderança de grupos, demonstre grande à vontade na explanação dos conteúdos e adote narrativas claras; v) aja sempre de forma apelativa e interativa com o grupo visitante; vi) tenha um discurso comunicativo sensível aos seniores; vii) adquira bons e profundos conhecimentos dos Museus e de noções gerais de museologia; viii) tenha prestações bem organizadas, muito detalhadas nas referências históricas, de grande precisão na abordagem dos temas, com bom domínio sobre a matéria, bom enquadramento histórico e bem documentadas; ix) efetue visitas prévias guiadas e livres de reconhecimento ao Museu, com o envolvimento dos serviços educativos respetivos, e faça leituras ajustadas à sua temática com acesso facultado por essa instituição; x) proceda ao visionamento, caso exista, de vídeos sobre o Museu, faça o estudo do roteiro do mesmo e proceda a leituras de documentos autoproduzidos e complementares para consolidar conhecimentos já adquiridos; e xi) tenha em consideração os objetivos do Estudo, proceda à auscultação e caracterização do público-alvo e tenha em consideração a conveniente diversificação de pesquisas bibliográficas e de leituras específicas.

É assim que como **procedimentos favoráveis** a um bom desempenho os mediadores devem: i) adotar uma introdução muito aliciante e motivadora inserida numa prestação entusiástica, esforçada, interessada e interessante; ii) ter um discurso comunicativo que, para além de ser bastante claro, seja acessível e sensível aos seniores, falando o quanto baste; iii) desenvolver um trabalho em interação, formulando pedidos desta com o grupo visitante; iv) manifestar estarem bem informados, sempre disponíveis para esclarecerem dúvidas, prestarem esclarecimentos e serem acessíveis a perguntas; v) agir com pormenor, dedicação, empenho e simplicidade, sempre de forma bem expressa, bem orientada e propícia à fácil compreensão, usando uma linguagem simples e dando explicações acessíveis, capazes de gerarem empatia nos visitantes; vi) ser consistentes, bem organizados na condução de mediações, com boa transmissão dos conhecimentos, dando especial destaque aos aspetos de maior interesse; vii)

ter boa capacidade de comunicação, ser simpáticos, afáveis e revelar conhecimentos acerca do Museu visitado; viii) promover a adaptação ao público-alvo no contexto da mediação; ix) ter bom empenho na mediação, praticar boas relações interpessoais e boa preparação temática; e x) ter disponibilidade, flexibilidade, simpatia, relação, partilha e diálogo: habilidade e compromisso de orientar o outro para um conhecimento mais completo e profundo.

Por outro lado, existem alguns **procedimentos desfavoráveis** a um bom desempenho dos mediadores. Nestes termos, os mediadores não devem: i) adotar uma linha de orientação demasiadamente rígida e de difícil entendimento; ii) veicular insuficientes referências das histórias das temáticas dos Museus e com menor aprofundamento das mesmas; iii) usar discursos mais dirigidos para o público jovem; iv) ter desempenhos precipitados, menos dinâmicos e com incipiente interação entre mediadores e visitantes seniores; v) agir ignorando a interação e de forma distante do grupo visitante; vi) ignorar o incentivo ao questionamento e a desejável realização de mais sínteses temáticas ao longo das visitas; e vii) falta de empenho, más relações interpessoais e má preparação temática.

Em **síntese**, a criação da figura do sénior mediador de comunicação museológica torna-se amplamente recomendável para proporcionar o surgimento de processos de educação e formação de adultos seniores partilhados por professores e museólogos, no âmbito do normal desenvolvimento da educação museológica,

A participação dos professores e dos museólogos no plano de formação do mediador é indispensável pois são eles que, em conjunto, melhor podem fazer o enquadramento pedagógico e didático do “material” educativo e museológico ao dispor.

Ser mediador é ser promotor e constitui um exercício de cidadania ativa, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do conceito de Museu, em que o processo de preparação e concretização da mediação deve ser metódico.

Os mediadores devem tentar ultrapassar algumas dificuldades que podem surgir, como sejam, a sua reduzida experiência, o ajustamento ao grupo sénior visitante, a fidelidade ao conhecimento histórico/científico e à dimensão do Museu a visitar, e à grande diversidade do espólio e coleções do mesmo. Para um bom desempenho, os mediadores devem ter em consideração a existência de procedimentos, alguns favoráveis e outros desfavoráveis procedendo, em conformidade, no sentido de maximizar as suas prestações.

Os níveis dos desempenhos dos mediadores junto das mais-valias das temáticas versadas nos Museus são relevantes para proporcionar um melhor aproveitamento das potencialidades educativas e formativas dos Museus.

## ***7 - Que razões para a criação de Museus?***

A ideia da criação de um Museu constitui uma medida vital, útil, faz todo o sentido, é portadora de alto valor cultural e de grande alcance pedagógico, atendendo ao: i) registo histórico-cultural que proporciona; ii) despertar no sentido de aceder a outros mundos do âmbito das temáticas dos Museus, prestando, desse modo, uma boa homenagem a essas temáticas; iii) estabelecer novas relações do público com as temáticas dos Museus; iv) desfrutar de um espaço de socialização; v) possibilitar a apreciação de peças; vi) contribuir para o enriquecimento cultural dos visitantes; vii) proporcionar a realização de exposições de todo o tipo; viii) ser responsabilidade moral em relação às futuras gerações; ix) preencher um vazio, responder a uma necessidade social; e x) ao facto de para além de assegurar a preservação e estudo das coleções, um Museu deve atrair, provocar curiosidade, levar a questionar e, assim, promover o conhecimento.

Em termos do **património**, temos como razões determinantes para a criação de um Museu: i) propiciar uma forma e um aproveitamento do mesmo; ii) contributo para garantir a preservação do património edificado e de obras/peças de interesse coletivo; iii) enriquecimento do património cultural; iv) mostrar exemplos do valor e da riqueza dos patrimónios nacional e internacional e a ligação entre os vários continentes no âmbito das temáticas dos Museus; v) dar a conhecer o património “escondido” do grande público; vi) permitir conhecer o património das elites culturais; e vii) preservação e estudo das coleções.

Outra razão determinante refere-se à questão do **conhecimento**, como seja: i) a sua transmissão e promoção em Museus “vivos”, simulando o contexto real; ii) dar a conhecer a história e a evolução das civilizações e das temáticas dos Museus bem como de peças/obras de interesse coletivo; iii) fazer conhecer e apreciar coleções e tipos de artes muito diversificadas; iv) promover a evocação e o conhecimento de costumes, hábitos e tradições das comunidades envolventes aos Museus junto de todos os setores do público, nomeadamente das novas gerações e do público sénior; v) garantir uma mais ampla divulgação, pondo em relevo a obra do patrono do Museu bem como de obras-primas de dimensão internacional e nacional; vi) possibilitar o conhecimento da ação de portugueses além-fronteiras; e vii) provocar curiosidade e atração, levar a questionar e, assim, promover o conhecimento.

Em **síntese**, a ideia da criação de um Museu justifica-se claramente, é louvável, aliciante, constitui uma medida fantástica, podendo estar a preencher, pecando ou não por tardia, uma

lacuna e pode simbolizar a “bíblia” da nossa nacionalidade. A ideia da criação de um Museu pode residir na história, dedicação, coragem, esforço, luta e solidariedade daqueles que não desistiram e acreditaram que era possível essa criação.

A ideia da criação de um Museu também assenta nas suas enormes potencialidades educativas e formativas, no facto de ser um “mundo” com muito por explorar como fonte de enriquecimento cultural, “lugar” para fazer trabalhar a memória sociocultural do adulto sénior, ampliando os seus conhecimentos e a valoração do património cultural.

Criar um Museu também contribui para desmistificar a imagem caduca, que ainda está presente no imaginário social, de que os Museus são depósitos de coisas velhas e de que são instituições encarregues de preservar e difundir o património cultural de uma comunidade ou de toda uma Nação.

### **3 - Limitações e recomendações**

#### **3.1 – Limitações**

As limitações deste Estudo prendem-se com as opções metodológicas adotadas para a investigação nomeadamente no que se prende com a impossibilidade de generalização dos resultados para todo o universo do tipo de instituições participantes, no respeitante à construção de algumas perguntas dos instrumentos de recolha de dados e a pontos fracos das instalações e temáticas dos Museus.

Com efeito, entendemos ser questionável se as acentuadas diferenças obtidas nos resultados das respostas dadas a algumas perguntas fechadas (sim/não) dos questionários e a ausência de porquês na maior parte das questões de sim/não, que se deve ao tipo de público sénior respondente, pouco paciente para responder a estas formas de questionamento e para os não sobrecarregar, não podem ser consideradas como uma limitação do próprio instrumento devidas a má formulação das próprias questões, por exemplo.

No entanto, mesmo assim, salientamos a introdução de justificação em questões mais sensíveis e articuladas diretamente com a temática da tese.

Também nos questionamos se o acréscimo da abstenção dos respondentes em algumas perguntas abertas dos questionários, nomeadamente naquelas mais dirigidas e pondo em questão atitudes e comportamentos dos próprios respondentes, não podem representar limitações do Estudo.



Por outro lado, no que diz respeito a pontos fracos de algumas **instalações e temáticas de Museus** visitados, que podem representar limitações às potencialidades educativas e formativas dos Museus, destaque para: i) a má e não natural iluminação existente em alguns Museus; ii) a desproporcionalidade dos edifícios-sedes de Museus, em relação ao meio onde estão localizados; iii) a existência de escadas de acesso muito difícil às instalações dos Museus; iv) a muito insuficiente legendagem existente, sem contrastes de cor; v) a existência de Museus que carecem da utilização de legendagem com caracteres maiores e mais visíveis, conducente a uma postura mais construtiva na obtenção/manutenção do saber, contribuindo para levar os seniores visitantes de Museus a interessarem-se mais pelo conhecimento; e vi) a inexistência, em alguns Museus, de recursos humanos para apoio dos grupos visitantes.

Outra limitação do Estudo tem a ver com a não celebração da parceria, entre a NA e um Museu, aquando da concretização do trabalho de campo desta tese.

### **3.2 – Recomendações**

Recomendamos uma maior abertura, por parte dos responsáveis pelos Museus, para com a investigação, aceitando-a como uma mais-valia colaborativa entre a Academia e o(s) Museu(s).

Com efeito, não faz sentido manter instituições apartadas numa era de comunicação em rede.

A realização deste Estudo parece-nos ter permitido salientar a recomendação de que a investigação-ação: i) não só em termos de elementos recolhidos para responder aos objetivos definidos mas também como informação complementar, se revelou de grande pertinência e relevância; ii) possibilitou a constatação de que os resultados obtidos foram ao encontro da teoria que serviu de suporte ao Estudo e que foi desenvolvida no Capítulo I ; iii) suscitou a percepção de que a relação US/Museus é uma área imensa de enormes potencialidades educativas e formativas com muito trabalho a fazer e muito a explorar e cujo aproveitamento pelas US ainda se encontra num estado muito inicial; iv) originou a percepção recomendável de que a ação conjunta professores/museólogos é indispensável para a conceção e coordenação de todas as atividades a desenvolver no âmbito da relação US/Museus, necessárias para assegurar a promoção da educação museológica bem como para concretizar a implementação de parcerias US/Museus; e v) reforçou as nossas convicções iniciais acerca da importância do aprofundamento da relação US/Museus, do papel dos Museus como recurso educativo, da

indispensabilidade da adoção da educação museológica, da necessidade do estabelecimento e das potencialidades educativas e formativas das parcerias US/Museus e da emergência, despontada pela realização deste Estudo, da existência de atores educativos e formativos como mediadores de comunicação museológica, sejam eles professores, alunos/seniores ou museólogos.

Creemos também que este trabalho se constitui como uma recomendação de que a relação US/Museus é portadora de potencialidades suficientes para poder validar uma linha de trabalho na área das Ciências de Educação.

Estamos igualmente convictos que a implementação e o desenvolvimento da educação museológica tornará inevitável o reconhecimento de que os Museus devem passar a ser considerados como elementos do sistema educativo nacional.

É recomendável o estabelecimento de parcerias entre US e Museus porque contribuem para a promoção do envelhecimento ativo e da ALV e estas devem passar a fazer parte dos Planos de Atividades dos Museus, do Projeto Educativo e Formativo das US e dos respetivos Planos de Atividades decorrentes.

No respeitante às **instalações e temáticas de alguns dos Museus** agora visitados, na visão dos observadores visitantes, pela positiva e com surpresas, são merecedores de destaque e recomendáveis aspetos como: i) a imponência e a arquitetura dos edifícios pela sua singularidade e valor arquitetónico; ii) o efeito pedagógico dos espaços museológicos; iii) a criatividade, a perceção do real significado da criação dos Museus e a flexibilidade das equipas dirigentes; iv) os melhoramentos e a comparabilidade aos grandes Museus da Europa; v) a constante renovação e diversidade das temáticas objeto de tratamento expositivo; vi) a existência de equipamentos modernos reequacionadores de conteúdos e com novas soluções museográficas mais adequadas às exigências atuais; vii) as espaçosas, bem iluminadas e muito favoráveis instalações de Museus; e viii) a evidência pela positiva das potencialidades educativas e formativas dos Museus e dos mediadores, que se eficazmente aproveitadas, constituirão um recurso a considerar no futuro da relação entre as instituições museológicas e as US.

Como medidas recomendáveis para melhorar o funcionamento e a organização dos Museus visitados foi referida/o a aplicação de questionários de satisfação ao público visitante conducentes à recolha das respetivas perceções, a realização da auscultação dos mediadores por parte dos Museus, o repensar e recriar de núcleos expositivos, a imperiosa existência de legendas em todas as vitrinas expositivas, cujo tamanho das letras e posicionamento seja

favorável à leitura dos adultos seniores, a adoção pelos Museus de um catálogo e do centro de documentação e informação, a incorporação de novas tendências das temáticas dos Museus, a criação de espaços para visionamento de filmes e apresentação de peças de teatro, tipificando um espaço multifunções, e a realização diária de visitas guiadas em português e em inglês.

É recomendável que a aplicação dos princípios da educação museológica seja acompanhada pela introdução no currículo escolar, desde o 1º Ciclo, de uma disciplina orientada para o desenvolvimento da educação museológica, pois a educação pelos Museus deve começar logo com os primeiros anos de escolaridade.

Em resultado da experiência obtida com as diligências efetuadas em prol da celebração de uma parceria entre uma AS e um Museu recomendamos o documento de proposta de parceria que passamos a apresentar.

## **Parceria entre Associação/Universidade Sénior e Museu**

### **Introdução**

São muito significativas as potencialidades do estabelecimento de parcerias na tentativa de resolução de problemas.

O conceito de parceria, baseado na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos, é dinâmico, traduz uma mudança de paradigma linear e causal para paradigma sistémico, constitui uma prática social inovadora e estabelece um novo tipo de colaboração entre parceiros (Zay, 1994).

Com efeito, a parceria baseia-se na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma ação, no reconhecimento de objetivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são suscetíveis de utilizar.

Assim, a forma que cada parceria deve assumir terá sempre de ter em consideração os contextos sociais, institucionais, culturais e económicos em que estes se desenvolvem.

É nossa convicção que a relação entre Associações/Universidades Seniores e Museus sairá reforçada com a celebração de parcerias entre elas. Estas parcerias, para serem eficazes, necessitam de funcionar na base de uma *carta de princípios* de responsabilidades partilhadas, e devem ser formalizadas por projetos ou protocolos.

## **1 - Diagnóstico de Necessidades**

Esta parceria constitui um instrumento fundamental para o bom funcionamento deste projeto de investigação centrado nos Museus e nos seus visitantes público adulto sénior.

Com efeito, para além das potencialidades que o conceito de parceria encerra, é imprescindível sustentá-la na organização de estruturas capazes de desencadear práticas museológicas beneficiárias do processo de educação e formação de adultos seniores.

Daqui decorre as necessidades de:

- 1 - Assegurar um mais completo conhecimento do Museu membro desta parceria.
- 2 - Dar formação aos mediadores adultos seniores de educação museológica, preparando-os para agirem no quadro da promoção da educação museológica.
- 3 - Possibilitar a posterior ação voluntária dos mediadores no sentido de se apropriarem dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação de adultos seniores.
- 4 - Conhecer os reais benefícios da prática museológica na educação e formação de adultos seniores.

## **2 - Carta de Princípios da Parceria**

### **2.1 – Objetivos**

Esta parceria, baseada na colaboração estruturada, na participação e na democraticidade, fica subordinada aos seguintes objetivos:

- 1 - Valorizar as duas instituições subscritoras desta parceria como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação de adultos seniores.
- 2 - Integrar e viabilizar o trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, centrada nos Museus e nos seus visitantes seniores.
- 3 - Constituir uma base sólida de trabalho conjunto para um melhor aproveitamento das potencialidades educativas e formativas da relação entre as duas instituições.
- 4 - Alargar visões e capacidades de observação e reflexão das instituições parceiras através das atividades a desenvolver promotoras do processo de educação e formação dos adultos seniores.
- 5 - Contrariar a reduzida prática de intercâmbio, de falta de diálogo e de partilha de experiências entre as comunidades das duas instituições.

6 - Intensificar a informação das e entre as instituições ligadas através desta parceria.

## **2.2 – Atividades**

Para esta parceria estabelecemos as seguintes atividades:

- 1 - Realização de visitas guiadas ao Museu parceiro proporcionadoras de um maior e melhor conhecimento das coleções e do espólio do referido Museu.
- 2 - Formação dos mediadores adultos seniores por participação em visitas guiadas, ateliês e oficinas de formação, asseguradas pela ação conjunta de docentes da US e por técnicos dos serviços educativos do Museu membro desta parceria.
- 3 - Análise e divulgação junto dos mediadores dos benefícios da prática museológica na educação e formação de adultos seniores com recurso, entre outros meios, à fundamentação teórica da tese do projeto de investigação.
- 4 - Ação dos mediadores seniores nos momentos específicos do quadro da promoção da educação museológica.
- 5 - Participação em atividades da iniciativa dos outorgantes desta parceria através de membros das mesmas, recorrendo a produtos obtidos por conceção e construção em resultado da formação obtida no Museu.
- 6 - Apresentação em exposições, nas instalações dos dois parceiros, dos produtos obtidos por conceção e construção em resultado da formação obtida no Museu.

## **2.3 – Meios**

Serão necessários projetos de ação, recursos humanos e materiais, e estruturas físicas nas instalações ou não dos parceiros subscritores da parceria.

### **Protocolo de acordo**

Entre a .....(\*).....e o  
Museu.....(\*\*).....

**Proposta de texto:**

A .....(\*)....., abaixo designada por .....(\*\*\*).....e o Museu .....(\*\*)....., abaixo designado por .....(\*\*\*\*).....

- Tendo em consideração a semelhança de objetivos que desenvolvem e perseguem, no âmbito da educação e formação de adultos seniores.

- Reconhecendo que essa semelhança pode apresentar alguma complementaridade na valorização e afirmação das duas instituições, bem como no enriquecimento pessoal e no enquadramento social dos adultos seniores.

- Considerando o interesse mútuo das duas instituições na celebração deste protocolo.

Acordam em formalizar este protocolo de parceria nos seguintes termos:

1 - A atividade principal desta parceria centra-se na valorização e no aprofundamento da afirmação das instituições subscritores da parceria, como espaços ativos e dinâmicos de educação e formação de adultos seniores.

2 - Qualquer um dos parceiros poderá colaborar com o outro na conceção e concretização das atividades a desenvolver.

3 - Ambas as instituições comprometem-se a divulgar as iniciativas a realizar no âmbito do ponto 2 e consideradas de interesse mútuo.

4 - Este protocolo entrará em vigor no ano letivo .....(\*\*\*\*\*) e perdurará enquanto os outorgantes assim o entenderem.

5 - Este protocolo será válido até que uma das partes o denuncie com a antecedência mínima de 90 dias.

....., ..... de (\*\*\*\*\*)

....., ..... de (\*\*\*\*\*)

O/A Presidente da .....(\*\*).....

O/A Diretor/a do Museu.....(\*\*\*\*)...

### **Notas:**

1-

(\*) Designação da Universidade/Associação Sénior membro da parceria.

(\*\*) Nome do Museu subscritor da parceria.

(\*\*\*) Abreviatura da Universidade/Associação Sénior.

(\*\*\*\*) Abreviatura do Museu.

(\*\*\*\*\*) Ano letivo aplicável.

(\*\*\*\*\*) Ano civil aplicável.

2 - Neste documento encontram-se referências aos conceitos:

- *educação museológica*: destina-se a formar cidadãos através da atividade dos Museus e em estreita relação com organizações educativas e formativas;
- *parceria Associação Sênior/Museu*: que tem por finalidade a obtenção de uma forma organizada de responsabilidade partilhada na realização de projetos educativos e formativos;
- *processo de educação e formação de adultos*: conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, segundo os quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade;
- *aprendizagem ao longo da vida*: toda e qualquer atividade de aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

Como considerações finais, referências para a constatação de que a realização deste trabalho, muito embora no contexto das instituições NA e dos Museus visitados, dotou-nos de uma visão mais alargada sobre certos fatores da problemática da relação US/Museus, do reconhecimento da importância da promoção e da indispensabilidade da adoção da educação museológica, do impacto educativo e formativo do estabelecimento de parcerias entre aquelas instituições, dos benefícios da prática museológica no processo de educação e formação dos adultos seniores e do papel dos Museus na promoção do envelhecimento ativo e da ALV.

Referências para o reforço das nossas convicções iniciais acerca da importância do aprofundamento da relação US/Museus, do papel dos Museus como recurso educativo e formativo, da necessidade do estabelecimento e da emergência, despontada pela realização deste Estudo, da existência de atores educativos como são os mediadores de comunicação museológica sejam eles professores, alunos/seniores ou museólogos.

Ainda no âmbito das considerações finais há que reconhecer que a atribuição da designação de 'investigação-ação' para este trabalho veio a revelar-se correta, visto tratar-se de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.

Para finalizar, resta-nos reconhecer que foi gratificante fazer este trabalho, pois se dúvidas existissem sobre a utilidade de pôr Museus e US a desenvolverem trabalho cooperativo, no sentido da promoção da educação museológica, elas seriam dissipadas. De facto, é

inquestionável que os Museus são autênticos recursos educativos cujas potencialidades formativas ainda não estarão a ser devidamente aproveitadas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalaá, A. (1997). *Propuesta de uma definicion unificadora de andragogia*. Caracas, Venezuela: U. N. A..
- Almeida, J. F. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175-176.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: UIED, FCT/UNL.
- André, M. E. D. A., & Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda..
- Afonso, A. (2005). *A sociologia da educação em portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». Educação crítica e utopia – perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Allard, M., & Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal: Hurtubise H. M. H..
- Allard, M., & Lefebvre, B. (Director). (1996). *Le musée, un projet éducatif*. Montréal (Québec): Les Éditions Logiques.

- Allard, M., & Boucher, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modele théorique de pédagogie muséale*. Montréal: Hurtubise.
- Allard, M., & Lefebvre, B. (Director). (1999). *Le musée au service de la personne. groupe de recherche sur l'éducation et les musées*. Montréal (Québec): Universidade du Québec à Montréal.
- Allard, M., & Lefebvre, B. (Director). (2000). *Musée, culture et éducation*. Montréal (Quebec): Éditions MultiMondes.
- Andersen, H. C. (2007). *Third age tourists at beamish open air Museum*. Researching destination management, leeds university: Centre for tourism and cultural hange, pp. 1-11.
- André, M. E. D. A., & Ludke, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.
- Aidar, G. (2002). Museus e inclusão social. *Ciências & Letras - Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*, (31), 53.
- Alexander, M., & Yellis, K. (1984). *Museum education anthology. Perspectives on informal learning a decade of roundtable reports*. Washington, D.C.: Associate Editor.
- Almeida, C. B. (2011). *Vinte anos de experiência e de saber 1991 – 2011*. Sintra: Associação Cultural da Terceira Idade de Sintra.
- Alves, E. D., & Vogt, M. S. L. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Revista do Centro de Educação*, 30 (02), 195-214.
- Alves, M. G. (2008). *Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego. Universidade e formação ao longo da vida*. Oeiras: Celta Editores.
- Alves, M. G., & Vicêncio, A. M. (2008). *Relatório de análise de documentos da união europeia sobre “competências-chave da aprendizagem ao longo da vida”*. Projeto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: O caso da faculdade de ciências e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/MCTES.

- Alves, M. G. (2010a). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, (1), 7-28.
- Alves, M. G. (2010b). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeia*. Caparica: UIED – FCT/UNL.
- Amado, J. (Coordenação). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguinho, A., & Canário, R. (1994). *Escolas em mudança: O papel dos centros de formação*. F. P. C. E.. Portalegre: Educa.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Atores, processos, instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- Antunes, M. C. (2007). *Educação de adultos e intervenção comunitária II*. Coimbra: Edições Almedina.
- Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad (s.d.). *Las aportaciones de las U.T.E. a los estudiantes. Las aportaciones de las U.T.E. a la sociedad*. 1996/1997. Roma: EdUp Srl.
- Assises Nationales des Retraites et Personnes Âgées (s.d.). *Education et Personnes Âgées*. Paris: Secrétariat D'État Chargé des Personnes Âgées, Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos – competências-chave na sociedade de conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais em portugal – uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barroso, J. (Organizador). (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editores.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia, em português: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais, escolas e sociedades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bevilaqua, M. (2011). *A arte de ensinar jovens e adultos no modelo andragógico*. (Monografia de especialização em educação profissional integrada a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira. Acedido julho, 30, 2015, em [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1774/1/MD\\_PROEJA\\_2012\\_IV\\_15.PDF](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1774/1/MD_PROEJA_2012_IV_15.PDF)
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language of education in a time of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Blanco, A. G. (1994). *Didáctica del museo*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 35-71.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (1ª ed., 1991). Porto: Porto Editora.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, how, what. *Educational Gerontology*, 36(3), 213-228. doi:10.1080/03601270903182877
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruno, M. C. O. (2007). Museus e património universal. V encontro do ICOM brasil, *Fórum dos Museus de Pernambuco*. Recife, pp. 6-7.
- Buffet, F. (1998). *Entre école et musée: Le partenariat culturel et éducatif*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.

- Cabral, M. V. (2009, 19 de novembro). A política portuguesa para o envelhecimento é pensões e saúde. Não há mais nada. *Entrevista ao jornal Público*, p. 5.
- Cabral, M. V., & Ferreira, P. M. (2013). *O envelhecimento ativo em portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cachioni, M., & Néri, A. L. (1999). Velhice bem-sucedida e educação. In Débret G. G., & Néri, A. L. (Organizadoras). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus Editora, pp. 113-139.
- Camic, P. M., & Chatterjee, H. J. (2013). *Museums and art galleries as partners for public health interventions*. *Perspectives in Public Health*, 133 (1), 66-71. doi: 0.1177/1757913912468523
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Campos, J. A. F. (2001). *Parceria escola-Museu: Para criação de um centro de recursos interativos e promoção da educação museológica* (Tese de dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação.
- Canário, R., & D'Espiney, R. (Organizador). (1994). Uma escola em mudança com a comunidade. *Projeto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: IIE.
- Canário, M. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Revista Inovação*, 8 (1-2), 151-166.
- Canário, M. B. B. (1998). Comunidades educativas e parcerias: Comentários. In Carneiro, R. (Diretor). (1998). *Colóquio/Educação e Sociedade*, (4), 156-170. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. In Carneiro, R. (Diretor). (1998). *Colóquio/Educação e Sociedade*, (3), 96-121. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo, uma problemática*. Lisboa: Edições Educa.
- Canário, R. (Organizador). (2003). *A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2014, 8 a 21 de Janeiro). Educação de adultos: Oportunidades perdidas. *Artigo de opinião publicado no jornal de Letras, Artes e Ideias*, p. 5.
- Canário, R., Cavaco, C., Fragoso, A., Guimarães, P., Melo, A., & Alves, N. (Coordenadora). (2014a). *Pensar a educação, Portugal 2015: Balanço da educação de adultos no presente*. Acedido julho, 29, 2015, em <http://www.dir-eitodeaprender.com.pt/artigos/balanco-da-educacao-de-adultos-no-presente>
- Canário, R., Cavaco, C., Fragoso, A., Guimarães, P., Melo, A., & Alves, N. (Coordenadora). (2014b). *Pensar a educação, Portugal 2015: Aprender sempre, educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável*. Acedido julho, 29, 2015, em [http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSARA\\_EDUCACAO\\_EDUCACAO\\_DE\\_%20ADULTOS.pdf](http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSARA_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS.pdf)
- Candau, V. M. (Organizador). (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 189-220.
- Candeias, A. (2009). *Educação, estado e mercado no século XX – apontamentos sobre o caso português numa perspetiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Carneiro, R. (Diretor). (1998). *Escola e parcerias educativas. Colóquio/Educação e Sociedade*, (4), 121-170. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, J. A., Carvalho, M. P., Barreto, M. A. M., & Alves, F. A. (2010). Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*, 3 (1), 78-90. Acedido em agosto, 20, 2014, em <http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%203/artigo5.pdf>.
- Carvalho, J. M. C., & Nabais, A. J. C. M. (1993). O discurso expositivo. In Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 135-146.
- Castro, A. N. (2008). *Didática e andragogia*. Rio de Janeiro: Editora GPS.
- Cavalcanti, R. A. (1999). Andragogia: A aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, 4 (6), 1-6.

- Cavalcanti, R. A., & Gayo, M. A. F. S. (2005). Andragogia na educação universitária. *Revista Conceitos*, 44 (11-12), 44-51.
- Chadwick, I., & Stannett, A. (2000). *Museums and adult learning: Perspectives from Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Chagas, M. S. (1996). *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora.
- Chagas, M. S. (1999). Há uma gota de sangue em cada museu: A óptica museológica em Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia nº 13*. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chen, C. C., & Huang, T. C. (2012). Learning in a u-Museum: Developing a context-aware ubiquitous learning environment. *Computers & Education*, 59 (3), 873-883. doi:10.1016/j.compedu.2012.04.003
- Chiou, C. K., Tseng, J. C. R., Hwang, G. J., & Heller, S. (2010). An adaptive navigation support system for conducting context-aware ubiquitous learning in Museums. *Computers & Education*, 55(2), 834-845. doi:10.1016/j.compedu.2010.03.015
- Chotguis, J. (2007). *Andragogia: Arte e ciência na aprendizagem do adulto*. Acedido em 10 de setembro de 2015 em: <http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>
- Citterio, R. (1992). *Musées-écoles: Même combat?* Paris: CNDP, Hachette.
- Cláudia, D., & Claudie S. (Coord.). (1998). *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CNE. (2012). *Estado da educação 2011*. Lisboa: CNE.
- CNE. (2014). *Estado da educação 2013*. Lisboa: CNE.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Costa, A. B. (1997). Prefácio. In Rodrigues, F., & Stoer, S. (1998). *Entre parceria e partenariado*. Oeiras: Celta Editora, pp. VII-IX.
- Costa, A. P., Linhares, R., & Souza, F. N. (2012). Possibilidades de análise qualitativa no WebQDA e colaboração entre pesquisadores em educação e em comunicação. *In Atas do*

3º simpósio de educação e comunicação. Universidade Tiradentes. Aracaju: Editora UT, pp. 276-286.

Cotton, D. J. (1917). *The gloom of the Museum*. New Jersey: The New Museum Series.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.

Declaração de Hamburgo (1997). *Agenda para o futuro*. Acedido em 24 agosto, 2014 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

Delors, J. *et al.* (1998). Educação: Um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco/Mec. Acedido em 22 agosto, 2014 em <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Denscombe, M. (1999). *The good research guide for small-scale social research*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. (1970). *The research act*. New York: McGraw Hill.

Desvallés, A., & Mairesse, F. (Organizadores). (2010). *Conceptos claves de museologia*. ICOM.

Dias, C., Fonseca, A. M., Marconcini, P., & Real, N. C. (2010). A representação das universidades seniores, o bem-estar subjetivo e a prática da atividade física em idosos. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia*, 3 (2), 17-26.

Dufersne-Tassé, C. (Ed.). *Evaluación y educación museística: Nuevas tendencias*. Montréal: ICOM/CECA, pp. 99 –110.

D’Urung, M. C. (1974). *Analyse de contenu e acte de parole*. Paris: Editions Universitaires.

Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Presença.

Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.



- Edwards, R., Biesta, G., & Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks*. London and New York: Routledge.
- Estatutos da Nova Atena Associação para a Inclusão e Bem-Estar da Pessoa Sénior pela Cultura e Arte. (2013).
- Esteves, A. J. (1986). *A investigação-ação*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, pp. 251-278.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática da observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. (4<sup>a</sup> ed., 1994). Porto: Porto Editora.
- Falk, J. H., & Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Storksdieck, M. (2010). Science learning in a leisure setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 194-212. doi:10.1002/tea.20319
- Falk, J. H., & Needham, M. D. (2011). Measuring the impact of a science center on its community. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 1-12. doi:10.1002/tea. 20394
- Faria, M. L., Teixeira, G., & Vlachou, M. (Coordenadora). (2013). *Estudo de público: Museus e público sénior em Portugal, percepções, utilizações, recomendações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado de [http://dl.dropboxusercontent.com/u/9455021/Museus %20e %20senior\\_relatorio % 20 final.pdf](http://dl.dropboxusercontent.com/u/9455021/Museus%20e%20senior_relatorio%20final.pdf).
- Faublée, E. (1992). *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Paris: CNDP Hachette.
- Fernandes, A. A. (1997) *Velhice e sociedade. Demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Fernandes, A. A. (2008). *Questões demográficas. Demografia e sociologia da população*. Lisboa: Edições Colibri e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- Fernandes, T. E. E. (2011). *A universidade sénior como espaço de aprendizagem, socialização e envelhecimento ativo: O estudo exploratório de um caso* (Dissertação de mestrado, recuperado de URL, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10348/2424>
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Edições Educa.
- Fernández, L. A. (1993). *Museología: Introducion a la teoría e práctica del museo*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Ferreira, A. M. L. (2013). *Escola inclusiva e comunidade local – um estudo sobre as parcerias e os Museus num território educativo de intervenção prioritária* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Ferreira, J. F. (1999). A cultura da ancianidade. *Psicologia, Educação e Cultura, III*, (2), 235-237.
- Ferreira, M. O. S. A., & Freiria, M. L. M. M. (1999). *A central tejo*. Lisboa: Cadernos do Museu de Eletricidade.
- Ferreira, P. M. (2012). *Acima dos 65 anos: Tendências, ocupações e participação*. Um enquadramento sociológico para o estudo de público: Museus e público sénior em portugal, perceções, utilizações e recomendações. Web site. Disponível em: [http://dl.dropboxusercontent.com/u/9455021/Museus%20e%20senior\\_relatorio%20final.pdf](http://dl.dropboxusercontent.com/u/9455021/Museus%20e%20senior_relatorio%20final.pdf).
- Ferreira, P. M., Jerónimo, P., Marques, T. S., Silva, P. A. da, & Cabral, M. V. (Coordenador). (2013). *Processos de envelhecimento em portugal: Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Figurelli, G. R. (2011). *Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano*. Web site. Acedido em agosto 24, 2014, em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/208/169>.
- Figurelli, G. R. (2012). O público esquecido pelo serviço educativo: Estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de Museu. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 44, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Figurelli, G. R. (2013). *Desenvolvimento do público interno. Uma proposta de metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de Museu* (Tese de doutoramento, recuperado de URL, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/4978>.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Fleming, D. (2002). Objetivos de uma política educativa. In *atas do encontro Museus e educação*. Lisboa: Instituto Português dos Museus, pp. 20-28.
- Foreman-Peck, L., & Travers, K. (2013). What is distinctive about Museum pedagogy and how can Museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional Museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28-41. doi: 10.1080/09650792.2013.761924
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the european union in the light of globalisation. *European educational research*, 2, 4.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (24ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação como prática da liberdade*. (28ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, E. Calado, M., & Ferreira, V. M. (1993). *Lisboa, freguesia de belém*. Lisboa: Contexto Editora.
- Furter, P. (1975). *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Gayo, M. A. F. S. (2004). Andragogia na educação universitária. Acedido setembro 07, 2015, em <http://www.geocities.ws/alicegayo/andragogia15.htm>
- Gomes, E., & Neves, C. (2008). *Relatório de análise de documentos de referência da união europeia para as políticas educativas*. Projecto PEE, UIED – FCT/UNL. Versão policopiada.
- Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e educação: Um estudo com adultos da universidade sénior*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gil, F. B. (1988). Museus de ciência – preparação do futuro, memória do passado. *Revista Colóquio/Ciências*, 3, 72-89. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, F. B. (1994). *Museu de ciência da universidade de lisboa: Sua caracterização à luz da museologia das ciências*. Lisboa: Museu de Ciência.
- Gil, F. B., & Lourenço, M. C. (1999). *Que cultura para o século XXI? O papel essencial dos Museus de ciência e técnica*. VI Reunião da Red-Pop, Museu de Astronomia e Ciências Afins/Unesco, Rio de Janeiro.
- Gil, F. B., & Lourenço, M. C. (1999, setembro/outubro). Que ganhamos hoje em levar os nossos alunos a um Museu? *Comunicar Ciência*, ano I, nº 3. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p. 4.
- Giordan, A. Souchon, C., & Cantor, M. (1993). *Évaluer pour innover. Musées, médias et écoles*. Nice: Z'Éditions.
- Goulding, A. (2012). Lifelong learning for people aged 64+ within the contemporary art gallery context. *Educational Gerontology*, 38(4), 215-227. doi:10.1080/03601277.2010.544569
- Gouvêa, G., & Pinto, S. (2014). Mediação: Significações, usos e contextos. *Revista Ensaio*, 16 (02), 53-70.
- Grenier, R. S. (2009). The role of learning in the development of expertise in Museum docents. *Adult Education Quarterly*, 59(2), 142-157. doi: 10.1177 /07417136083 27369

- Grenier, R. S. (2010). "Now this is what I call learning!" A case study of Museum-initiated professional development for teachers. *Adult Education Quarterly*, 60 (5), 499-516. doi: 10.1177/0741713610363018
- Grunberg, E., Horta, M. L. P., & Monteiro, A. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.
- Hamze, A. (2008). *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*. Acedido setembro, 08, 2015, em <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>.
- Henriques, L. M. B. S. (2012). *Práticas participativas na universidade sénior em contexto rural «apelo» à cidadania e oportunidades* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Hernández, F. H. (1998). *Manual de museologia*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 264-281.
- Holmes, J. A. (2011). Informal learning: Student achievement and motivation in science through Museum-based learning. *Learning Environments Research*, 14(3), 263- 277. doi:10.1007/s10984-011-9094-y
- Hood, M. (1983, april). *Staying away: Why people choose not to visit Museums*. Museum News.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. Londres: Routledge.
- Horta, M. L. P. (2000). Fundamentos da educação patrimonial. *Revista FAPA – Ciências & Letras*, (27), 13-36.
- INE. (2009). *Projeções da população residente em portugal*. Acedido em 10 de novembro de 2014 em: [file:///C:/Users/utilizador/Downloads/28ProjPopResidPortugal2012-2060%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/utilizador/Downloads/28ProjPopResidPortugal2012-2060%20(1).pdf)
- INE. (2011a). *Inquérito ao emprego*. Disponível em <http://www.pordata.pt>

- INE. (2011b). *Destaque – censos 2011. Resultados preliminares*. Web site. Recuperado em 30 junho, 2011, de <http://www.ine.pt/xportal/xmain?Xpid=ineINE&xpgid=inedestaques&DESTAQUESdestbou=134582847&DESTAQUEUSmodo=2>.
- INE. (2011c). *Recenseamentos gerais da população*. Acedido em 15, Novembro, 2014 em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdestbou=107624784&DESTAQUEStema=55466&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdestbou=107624784&DESTAQUEStema=55466&DESTAQUESmodo=2).
- INE. (2012). *Projeções da população residente em portugal*. Lisboa: INE.
- Jacob, L. (2003, 20 de março). *Caraterização das uti*. Estudo distribuído no II encontro nacional de universidades e academias seniores, universidade sénior de almeirim e santarém. Versão policopiada.
- Jacob, L. (2007). *As universidades da terceira Idade: Um exemplo de educação para adultos*. Acedido em 28, janeiro, 2015 em: [http://www.rutis.pt/documentos/conteudos/Universidades %20da %20Terceira%20Idade%20\\_luisjacob.pdf](http://www.rutis.pt/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20_luisjacob.pdf).
- Jacob, L. (2011a). *Universidades seniores: Criar novos projetos de vida*. In Fernandes, H. e Jacob, L. (Coordenação). (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Almeirim: Edição RUTIS, pp. 119-147.
- Jacob, L. (2011b). *21 ideias para promover o envelhecimento ativo*. In Fernandes, H. e Jacob, L. (Coordenação). (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Almeirim: Edição RUTIS, pp. 231-236.
- Jacob, L. (2012). *Universidades seniores: Criar novos projetos de vida*. Edição especial para o III congresso mundial do envelhecimento ativo, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 06, Maio, 2015 em: [http://www.asas.chrome.pt/doc/criarnovosprojectosdevida\\_luisjacob.pdf](http://www.asas.chrome.pt/doc/criarnovosprojectosdevida_luisjacob.pdf).
- Jacob, L. (2013, 06 de março). *Universidades da terceira idade querem quadro legal*. Entrevista dada aquando do I congresso das academias e universidades seniores, realizado na escola superior de educação de santarém. *Publicado pela Agência Lusa*. Recuperado em: <http://m.dn.pt/m/newsArticle?contentId=3091169&related=no>.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. London & New York: Routledge.

- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London and New York: Routledge.
- Junker, H. B. (1971). *A importância do trabalho de campo: Introdução às ciências sociais*. Rio de Janeiro: Ledados.
- Justino, J. D. G. (2014). *Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política*. Acedido julho 29, 2015, em <http://sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads/2014/11/escolaridade-obrigat%C3%B3ria.pdf>.
- Kaufmann, J. C. (2004). *A invenção de si – uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kelly, L. (2002). *Energised, engaged, everywhere: Older australians and Museums*. Australian Museum and National Museum of Australia.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education. An autobiographical journey*. San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass Inc..
- Knowles, M. S. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. (6ª edição). San Diego, Califórnia, USA: Elsevier.
- Knowles, M. S. (2009). *Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Lameira, A. J. (1989). *A pedagogia audiovisual*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (1994). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. (6ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó.
- Leão, M. A. B. G. (2008). Educação permanente de adultos maduros, idosos e de profissionais da área do envelhecimento: Fundamentos para um projeto pedagógico de extensão universitária. *Revista de Extensão da Universidade de Taubaté - Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias*, (1), 45-54.

- Lefebvre, B. (1990). *Le Musée, un lieu éducatif*. Montréal: Musée d'art contemporain de Montréal.
- Lefebvre, B. (Diretor), (1994). *L'éducation et les musées. Visiter, explorer et apprendre*. Montréal (Québec): Les Éditions Logiques.
- Lei nº 47/2004 de 19 de agosto. (2004). *Lei-quadro dos Museus portugueses*. Recuperado em: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/ficheiros/legislacao/20126194443.pdf>.
- Lei nº 75/2013 de 12 de setembro. (2013). *Regime jurídico das autarquias*. Recuperado em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1990&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1990&tabela=leis).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. In G.W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- Lima, L. (2003). *Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de miró*. Cruzamento de saberes e aprendizagens sustentáveis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. J., Santos, J. A., & Neves, J. S. (Coordenador). (2013). *O panorama museológico em Portugal: Os Museus e a rede portuguesa de Museus na primeira década do século xxi*. Lisboa: Direção-Geral do Património Cultural.
- Linbrand, S., Ozga, J., & Zambeta, E. (2002). Changing forms of educational governance in Europe. *European Research Journal*, 1, 4.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Llosa, S., Santos, H., Sirvent, M. T., & Toubes, A. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 22-34. Acedido em outubro 15, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18n18a03.pdf>
- Lodi, J. B. (1986). *A entrevista: Teoria e prática*. S. Paulo: Pioneira.



- Machado, F. S., & Medina, T. (2012). As universidades seniores: Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, (37), 151-167.
- Machado, M. I. P. C (2014). *Cooperar para aprender: Um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da gramática portuguesa*. (Tese de doutoramento, não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação). Web site. Acedido em setembro 28, 2016, em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6696/vTese%20Isabel%20Machado%20V%20Final.pdf?sequence=1>.
- Magalhães, E. (2011). *O envelhecimento ativo: Uma perspetiva psicossocial*. In Jacob, L., e Fernandes, H. (Coordenação). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Lisboa: Edição RUTIS, pp. 11-39.
- Magalhães, M. G. (2002). Projeções da população residente, Portugal, 2000/2050 – que tendências de base para a construção de hipóteses? *Revista de Estudos Demográficos*. Lisboa: INE, 32, 51-57.
- Marandino, M. (Organizadora). (2008). *Educação em Museus: A mediação em foco*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Marques, C. (Diretora). (2014, maio/junho). Seniores de ouro. *Revista Ageless*, 1 (4), 3.
- Marques, M. (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, M. (1998). Comunidades educativas e parcerias. In Carneiro, R. (Diretor). (1998). *Colóquio/Educação e Sociedade*, (4), 123-140. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola. Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martín, A. V. (2007). Gerontologia educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In Requejo Osório, A. & Pinto F. C. (Coordenação). (2007). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 47-73.

- Martín, I., Gonçalves, D., Silva, A., Paúl, C., & Pinto, F. C. (2007a). Políticas sociais para a terceira idade. In Requejo Osório, A. & Pinto F. C. (Coordenação). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 131-179.
- Martín, I., Guedes, J., Gonçalves, D., & Pinto, F. C. (2007b). O desenvolvimento do paradigma do envelhecimento produtivo: Os novos papéis dos seniores na sociedade. In Requejo Osório, A. & Pinto, F. C. (Coordenação). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 203-223.
- Martins, O. M. P. (2002). *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Massarini, L. (Organizador). (2007). *Diálogos & ciência: Mediação em Museus e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.
- Matsuura, O. T. (2007). *Teatro cósmico: Mediação em planetários*. In Massarini, L. (Organizador). *Diálogos & ciência: Mediação em Museus e centros de Ciência*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, pp. 76-80.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida (2000). *Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias*. Web site. Acedido em julho 22, 2014, em <http://184.182.23.150/rid=1HVNTTN4D-7L94S11PD9/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20a%20o%25h20Longo%20da%20Vida.pdf>.
- Mendes, A. (2005, 4 de outubro). A geração de idosos iletrados está a terminar e é preciso repensar novas soluções. *Entrevista ao jornal Público*, p. 22.
- Mendes, J. (2009) *Estudos do património: Museus e educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mendizábal, M. R. L. (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de Educación*, (324), 341-361.
- Meneses, U. T. B. (1992). A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, (34), 9-24.

- Meneses, U. T. B. (2000, Jan/Jun). Educação e Museus: Sedução, riscos e ilusões. *Revista FAPA - Ciências & Letras*, 27, 91-102.
- Meneses, U. T. B. (2008). Memória, cultura e sociedade: Uma atualização de problemas. *Relatório do III Fórum Nacional de Museus: Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento*. Florianópolis/Brasília: Min C/IBRAM, pp. 30-42.
- Mérini, C., & Zay, D. (Diretora). (1994a). *Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux, la formation des enseignants au partenariat, op. cit.*
- Mérini, C. (1994b). *Le partenariat comme objet d'étude, vers un fondement théorique, les cahiers du DEA, département des sciences de l'éducation*. Université Paris VIII.
- Mérini, C. (1997). Le partenariat: Notions et pratiques nouvelles en formation. *Revista Education Permanente*. Paris, 118, 86-98.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation - de la modélisation à une application*. Montréal: L'Harmattan Inc.
- Moreira, I. M. M. (1994). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreno, J. L. (1997). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão Editora.
- Moutinho, M. C. M. (1989). Museus e sociedade: Reflexões sobre a função social do Museu. *Cadernos de Patrimônio* nº 5. Monte Redondo: Museu Etnológico de Monte Redondo.
- Moutinho, M. C. M. (2007). Definição evolutiva de sociomuseologia. Proposta para reflexão. *Artigo apresentado no XII Atelier Internacional do MINOM*, Lisboa. Disponível em <http://sociomuseologia.ning.com>.
- Museums Association de Inglaterra. (1997). *New definition of Museum*. Recuperado em <http://www.Museumsassociation.org/policy/01072005-understanding-thefuture-Museums-and-21st-century-life>.
- Nabais, A. J. C. M. (1993). *Museus na atualidade*. In Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). (1993). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 63-76.

- Nhamposse, A. A. (2014). *Oferta formativa e necessidades de alfabetização dos educandos, centro de alfabetização de natete monapo* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Neto, F. (1999). As pessoas idosas são pessoas: Aspetos psicossociais do envelhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura, III*, (2), 297-322.
- Nora, P. (1993). *Entre memória e história: A problemática dos lugares*. Projeto história. São Paulo: Educ, 10, pp. 7-28.
- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. *L'europe réinventée – regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- OCDE (1998). *Mantenir la prospérité dans une société vieillissante*. Document de travail awp 3.2 f, OCDE, p. 92.
- Oliveira, F. S., & Oliveira, R. C. S. (2002). *O ensinar e o aprender com a terceira idade*. Retirado em Julho 14, 2015, de <http://189.16.45.2/ojs/index.php/reped/article/view/519/402>.
- Oliveira, L. S. P. (2012). *Atitudes sexuais e idadeismo na terceira idade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- OMS (2002). *Vieillir en Restant Actif: Cadre d'Orientation*. Genebra: OMS, p. 12.
- OMS (2005). *Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Acedido em 15 de novembro de 2014 em: [http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento\\_ativo.pdf](http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento_ativo.pdf)
- OMS (2017). Idoso. Web site. Acedido em maio 25, 2017 em <https://pt.Wikipedia.Org/wiki/Idoso>
- Pacheco, J. L. (2002). *Educação, trabalho e envelhecimento: Estudo das histórias de vida de trabalhadores assalariados focalizando as relações com a escola, com o trabalho e com os possíveis sintomas depressivos, após a aposentadoria* (Tese de doutoramento não publicada) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural horizonte decisivo da reforma educativa*. Porto: Porto Editora.

- Pattison, S. A., & Dierking, L. D. (2013). *Visitor Studies*, 16(2), 117-143. doi:10.1080/10645578.2013.767731
- Paula, R. S. (2007). *Universidade da maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos*. Acedido em setembro 10, 2014 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2005Rouseane.pdf>.
- Peacock, K. (2012). Museum education and art therapy: Exploring an innovative partnership. *Art Therapy*, 29(3), 133-137. doi:10.1080/07421656.2012.701604
- Pereira, P. M. F. C. (2010). *O património perante o desenvolvimento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Perissé, G. (2008). *Andragogia*. Acedido setembro, 08, 2015, em <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed340/cultura.htm>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Petriz, G., & Tamer, N. L. (2007). *A qualidade de vida dos idosos*. In Requejo Osório, A., & Pinto, F. C. (Coordenação). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 181-201.
- Pinto, A. V. (2007a). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção educação contemporânea).
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, F. C. (2007). *A terceira idade: Idade da realização*. In Requejo Osório, A., & Pinto, F. C. (Coordenação). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 75-103.
- Pinto, M. G. L. C. (2008). *Das universidades da terceira idade em Portugal a partir de 1976 e da criação do programa de estudos universitários para seniores na universidade do porto em 2006*. In Pinto, M. G. L. C. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: Agora, antes, depois*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 23-53.
- Pires, A. L. R. O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* (Tese

de doutoramento, recuperado de URL, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa). Recuperado de <http://run.unl.pt/handle/10362/1004>.

Pocinho, R. F. S. (2014a). *Mayores en contextos de aprendizaje: Caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las universidades de mayores en portugal* (Tese de doutoramento, recuperado de URL, Universidade de València, Facultat de Psicologia, València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37002/Tesis%20Doctoral%20Ricardo%20Pocinho%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Pocinho, R. F. S. (2014b, 10 de Novembro). Universidades Seniores têm impacto positivo na saúde dos seus estudantes. *Entrevista ao jornal Público*, pp. 13-14. Recuperado em novembro 19, 2014, de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/universidades-seniores-tem-impacto-positivo-na-saude-dos-seus-estudantes-1675705>

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 5, (10), 200-215.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Lisboa: Coimbra Editora.

Primo, J. S. (Organizadora). (1999). Museologia e património: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 15. Centro de estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Programa de Ação do AEEASG'. (2012). *Lisboa: Governo de Portugal*. Acedido em 20, Julho, 2015, em: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Programa%20A%C3%A7aoAnoEuropeu2012.pdf>.

Puig, C. P. (2009). Modos de pensar museologias: Educação e estudos de Museus. In Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (Organizador). (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.

Quin, M. (1997). Setting the stage for science communication, in Museums of science and technology, *Atas do I Encontro Internacional sobre Museus de Ciência e Técnica - Arrábida novembro 1997* (pp. 147-153). Lisboa: Museu de Ciência da Universidade de Lisboa/Fundação Oriente.

Rennie, L. J., & Johnston, D. J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from Museums. *Science Education*, 88 (Suppl1), jul, 2004. Special issue: In

- Principle, In Practice: Perspectives on a Decade of Museum Learning Research (1994-2004). S4-S16. doi:10.1002/sce.20017
- Requejo Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Requejo Osório, A., & Pinto, F. C. (2007). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Requejo Osório, A. (2007). Os idosos na sociedade atual. In Requejo Osório, A., & Pinto, F. C. (2007). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 11-46.
- Ribeiro, J. A. F. S. (1993). *Arquitetura do Museu*. In Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 147-159.
- Ribeiro, M. G., & Frucchi, G. (2007). *Mediação – a linguagem humana dos Museus*. In Massarini, L. (Organizador). *Diálogos & ciência: Mediação em Museus e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, pp. 68-74.
- Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). (1993). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha-Trindade, M. B. (1993). *Tratamento museográfico*. In Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 87-133.
- Rocha-Trindade, M. B. (Coordenadora). (1993). *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, F., & Stoer, S. (1998). *Entre parceria e partenariado*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, J. (2015). *O parque dos poetas pelos olhos dos escultores*. In Oeiras em Revista. (2015). *Parque dos Poetas. O parque dos sentidos*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, p. 40.
- Rodrigues, M. J. (1994). *Competitividade e recursos humanos – dilemas de Portugal na construção europeia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Revista Educação & Sociedade*, 22 (76), 232-257.

- Rosa, M. J. V. (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sampaio, J. F. B. (2005). Discurso como presidente da república no encerramento da iniciativa presidencial sobre envelhecimento e autonomia na fundação cidade de lisboa. In Jacob, L. (2012). *Criar novos projetos de vida*. Almeirim: RUTIS, pp. 61-64.
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance In Sandell, R. (Organizador). *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge.
- Sander, R. (2006). *O Museu na perspectiva da educação não-formal e as tendências políticas para o campo da museologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil.
- Santos, M. C. T. M. (1987). *Museu, escola e comunidade: Uma integração necessária*. Salvador: Bureau. Ministério da Cultura.
- Santos, F. H., Andrade, V. M., & Bueno, O. F. A. (2009). Envelhecimento: Um processo multifatorial. *Revista Psicologia em Estudo*, 14, (1), 3-10.
- Santos, M. C. T. M. (1994). A preservação da memória enquanto instrumento de cidadania. *Cadernos de Sociomuseologia n° 3*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 76-96.
- Santos, M. C. T. M. (1996). Processo museológico e educação: Construindo um Museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia n° 7*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 85-114 e 269-299.
- Santos, M. C. T. M. (2002). Reflexões museológicas: Caminhos de vida. *Cadernos de Sociomuseologia n° 18*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, M. C. T. M. (2008). *Encontros museológicos: Reflexões sobre a museologia, a educação e o Museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, Coleção Museu, Memória e Cidadania.
- Scoralick-Lempke, N. N., Barbosa, G., & José, A. (2012). Educação e envelhecimento: Contribuições da perspectiva life-span. *Estudos de Psicologia*, 29 (Suppl), oct-dec, 2012. 647-655. doi:10.1590/S0103-166X2012000500001



- Silva, A. M. C. (2007a). *Formação espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Silva, A. M. C. (2007b). *Formação, percursos e identidade*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Silva, C. P. J. (2013). *Motivações e expetativas dos alunos das universidades seniores. Um estudo na região autónoma da madeira* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Silva, C. S., & Oliveira, L. A. A. (2011). Mediadores de centros de ciências e os seus papéis durante as visitas escolares. *Revista Ensaio*, 13 (02), 47-64.
- Silva, F. P. (1999). *Crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo e motivos para frequentar universidade da terceira idade* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Silva, I. M., Leitão J. A., & Trigo, M. M. (Organizador). (2002). *Educação e formação de adultos – fator de desenvolvimento, inovação e competitividade*. Ad Litteram/Anefa.
- Silva, C. C. (2009). *Formação e atuação de monitores de visitas escolares de um centro de ciências: Saberes e prática reflexiva*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, Brasil.
- Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/formação de adultos – como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice*. Lisboa: Âmbar.
- Simões, A. (2006a). *Factos e fatores do desenvolvimento intelectual do adulto*. Psychologica.
- Sousa, A. V. (1983). Museu da eletricidade. *Cadernos de museologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia.
- Sousa, M. R. B. (2015). *Andragogia: Possibilidade de inovação no ensino universitário*. Acedido outubro, 10, 2015, em <http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426360311.docx>.

- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA: Software de apoio a análise qualitativa. *Centro de informação didática e tecnologia na formação de formadores*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro. Recuperado em: <https://www.w ebqda.com/publicacoes/>
- Souza, M. P. (2012). *Do templo ao fórum: O perfil do mediador em Museus e instituições culturais em porto alegre*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stump, K. (2011). Electronic learning: Merging Museums and classrooms. *The American Journal of Psychology*, 124(3), 374-377.
- Tedesco, J. C. (2004) *Nas cercanias da memória: Temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: Ed. UPF; Ed. UCS.*
- Telmo, I. C. (1991). *O património e a escola: Do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora.
- Trigo, M. (2000, julho/setembro). *Um olhar sobre a educação e formação de adultos: A conferência de Évora*. *Revista S@ber+*. Lisboa: Edição ANEFA.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, 31, (3), 443-466.
- UNESCO (1972). *Rapport final. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Acedido em 22 agosto, 2014 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773por b.pdf>
- UNESCO (2010). *Marco de ação de belém: Documento final da VI conferência internacional de educação de adultos*. Acedido em 21 setembro, 2015 em [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)
- Valle, A. (2000). La educación de las personas adultas: Temporalidad y universalidade. *Revista Educación-PUC del Perú*, 9 (18), 127-155.
- Varine, H. (2000). *Museologia popular*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura.

- Vaz, E. (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica*, 16, (4), 621-633.
- Veloso, E. M. C. (2000). As universidades da terceira idade em Portugal: Contributos para uma caracterização. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS. Retirado em maio 15, 2015, de [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de237927ce\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de237927ce_1.PDF).
- Veloso, E. M. C. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: Um estudo sociológico numa universidade da terceira idade em Portugal* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Veloso, E. M. C. (2007). Contributos para a análise da emergência das universidades da terceira idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 233-258.
- Veloso, E. M. C. (2009). Terceira idade: Uma construção social. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Education*, 17, (1-2), 9-21.
- Vidal, D. G., & Souza, M. C. C. C. (Organizadora). (1999). *A memória e a sombra: A escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, C. M. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vogt, M. S. L. (2007). *Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Webb, E. J. (1970). *Unconventionality, triangulation and inference*. In Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods, a sourcebook*. Chicago: Aldine, pp. 449-457.
- Wishart, J., & Triggs, P. (2010). Museumscouts: Exploring how schools, Museums and interactive technologies can work together to support learning. *Computers & Education*, 54(3), 669-678. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.034
- Yin, R. K. (1990). *Case study research: Designs and methods*. Newbury Park: Sage.

- Zay, D. (1994a). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zay, D. (Diretora). (1994b). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles, Paris: Co-édition De Boeck et INRP. Coll. Pédagogies en développement.
- Zay, D. (1994c). *La notion de partenariat: Vers l'élaboration d'un concept*. Bulletin de L'Afirse.
- Zay, D. (1997). Le partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? *Revista Education Permanente*, 131, 13-28.
- Zay, D. (1999). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. (3<sup>a</sup> ed. Bruxelles). Paris: co-édition De Boeck et INRP, Coll. Pédagogies en développement.

## **ANEXOS**